

平成 22 年度卒業論文

協同学習グループ内における
親和性とストレスに関する研究

三重大学 教育学部
人間発達科学課程 人間発達科学コース 59 期
207709

近藤 亜裕美

提出日 平成 23 年 1 月 20 日 (木)

[目次]

要旨	2
問題と目的	
1. 大学の授業のなかでの協同学習	3
2. 対人的コミュニケーションと社会的スキル	4
3. 本研究の構成	6
方法	9
結果	
1. 各変数の記述統計	13
2. 調査時期における各変数の時系列変化	15
3. 初回調査時の社会的スキル高群における各変数の時系列変化	23
4. 初回調査時の社会的スキル低群における各変数の時系列変化	32
5. 各回の相関係数	40
6. グループごとの変化	45
考察	
1. 本研究における協同学習の実態	52
2. 各変数の時系列変化	53
3. 社会的スキルが協同学習にもたらす影響	56
4. 今後の課題	56
引用文献	58
謝辞	59
資料	60

[要旨]

本研究では大学の授業で協同学習をおこなっていく上で、各個人の対人的な社会的スキルと集団活動を促進または抑制すると考えられる、親和動機や対人的疎外感、社会的責任目標、シャイネスなどの諸要因が個人のなかでどのように推移していくのかを明らかにすることを目的としている。

大学の授業の受講者を対象として授業の初回・中盤・最終回の3回にわたり質問紙調査を行い、得られたデータを分析して諸要因の時系列変化を検討した。また、初回調査時（授業初回）の社会的スキル得点で調査対象者を社会的スキル高群・低群に二分し、それぞれの群で社会的スキルをはじめとする諸要因の時系列変化についても検討した。

調査時期ごとに変数同士の関係について検討するために、調査時期ごとに各変数の相関係数を算出した。

さらに、グループでの変化について見るために、特に3つのグループを抽出した。それぞれのグループについて、グループの特徴や授業最終回にグループ内で議論した振り返り内容、個人の振り返り内容の記述の検討と併せて、社会的スキル、親和傾向、対人的疎外感について時系列変化の検討を行った。

結果、調査対象者全体における社会的スキルの有意な差が見られた。スキル高低にわけると、社会的スキル高群においては有意な差は見られなかったが、スキル低群における社会的スキルの有意な向上が見られた。学生自身の振り返りとしても、社会的スキルの向上を実感していた。

さらに、拒否不安・対人的疎外感というコミュニケーションを抑制する要因について、有意に低下していた。協同学習の技法を用いることで、話し合いの方法にある程度の規則をつけるため、不安感や疎外感を減退させて話し合いができるからであろうと考える。

本研究においては、協同学習場面では社会的スキルが関連して、コミュニケーション抑制要因が低下することが明らかとなった。

【 問題と目的 】

本研究は、大学の授業のなかの学習場面において、初対面同士でグループを編成して一定期間「協同学習」を行っていく中で、各個人の対人的な社会的スキルがどのように変化していくのか検討するものである。さらに対人的なコミュニケーションの観点から、集団活動を促進または抑制すると考えられる諸要因、すなわち親和動機や対人的疎外感、社会的責任目標、シャイネスなど諸要因が各個人のなかでどのように推移していくのか明らかにすることを目的とするものである。

1. 大学の授業のなかでの協同学習

本研究では、実際に行われている大学の教職科目の授業のなかで取り入れられている「協同学習」(Smith,1996)に着目する。協同学習とは、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学びあう学習法」と定義されている。(バークレイら,2000) 学習の遂行においては一定の理論に基づいた多くの技法が開発されている。当該の授業では、初回の授業のなかで、担当教員によって協同学習の意義や意味が説明され、半期の授業が協同学習のいくつかの技法を用いたグループ活動によって進めていくことが説明された。その後、受講学生は5名から6名の小グループに分けられ、グループメンバーは最終回の授業までメンバー固定で活動するよう指示がなされた。

実は、本研究の計画段階で、既に当該授業を使って研究を行うことが予定されており、グループメンバーの構成については本研究の目的に沿うよう検討された。すなわち、協同学習を通してグループメンバー内の親密化の過程や社会的スキルの獲得の過程を観察すべく、グループメンバーはお互いに初対面の者どうしで組むことや、学年や性別が偏らないようにすることであった。このような条件で構成されたグループメンバーの学習活動を見ていくことにする。

ところで、実際の授業中のグループ活動は次のようなものである。当該の半期14週の授業は、初回と最終回を除く12回は、4回で1クールとして構成され、各クールでは教

師と生徒関係における様々な問題や課題を検討するために教員から課題（「お題」と称する検討課題）が出され、第1週目には教員から話題提供がなされ、第2週目はグループ活動（ここが協同学習になっている）、第3週目にお題についての発表（15分の発表とフロアからの質疑応答）、第4週目には教員からの総括講義という形で構成されている。授業時間外にも課題について検討するため、各グループメンバーは自主的に適宜集まって発表の準備を進めていた。したがってグループメンバーは頻繁にコミュニケーションをとる機会があり、相互に親密になっていくことが予想された。

当該授業のなかで取り入れられた協同学習の技法は、シンク=ペア=シェア（Think-Pair-Share）とラウンド=ロビン（Round Robin）を用いた。シンク=ペア=シェアとは、教師が話し合いの課題を与え、まずは一人で考えさせる。そのあと、ペアと話し合い、考えの共有を図る技法である。また、ラウンドロビンとは、ある課題について、単語や短い言葉で順番にこたえていく技法である。1人1人が順番に答え、全員に発言の権利を与えるというものである。これらは、技法の中でも最も基本的なものであり、コミュニケーション活動の観点からも、グループ内の議論を活性化するために非常に有効な技法である。

2. 対人的コミュニケーションと社会的スキル

前述のように、授業のなかの協同学習場面において有効な技法を用いてグループ活動を進めていくわけであるが、各個人がもともと持っているであろうパーソナリティ特性やコミュニケーション能力が、グループ活動に大きく影響していると考えられる。

そういう意味では、今日、若者のコミュニケーション能力の不足を懸念する声が挙がっている。また、コミュニケーション力の不足から対人関係がうまくいかない原因になっていることも考えられる。相川ら（2007）は、社会的スキルの不足が孤独感や対人不安などの原因のひとつになることを示している。普段の日常のなかで、他者と円滑なコミュニケーションが取れないと、関係性の構築がなされず、孤独感や対人不安が高まってしまう。

対人的コミュニケーションを円滑に行う方法として必要な要因のひとつに社会的スキルがある。社会的スキルが不足することによって、自己主張ができず、相手との関係性

を深めるなどの関係構築ができないことで、孤独感や対人不安が高まるということが明らかになっている。(相川,2007)

社会的スキルには様々な種類があり、相川(1995a)は、一般成人に必要な社会的スキルを、①自分自身をあらわにするスキル、②報酬を与える聞き手になるスキル、③話し手を助けるように反応するスキル、④内気に打ち克つスキル、⑤人間関係を選択するスキル、⑥人間関係を深めるスキル、⑦人間関係における主張性スキル、⑧怒りを管理するスキル、⑨争いを避けて管理するスキルの9つにまとめている。コミュニケーションを円滑に行うには、自己主張をしっかりとおこなうことに限らず、相手を受け入れる聞き手になることや怒りや争い事に対処するかということも必要になってくる。

私たちは「相手と仲良くなりたい」という気持ちを持って人と関わる。このときの「仲良くなりたい」という気持ちを親和動機といい、これは他者に近づき、好意を交わしあおうという動機のことである。親和動機は拒否不安(Sipley&Veroff,1952)と、親和傾向(Atkinson,Heyns&Veroff,1954)の2つの性質をもつ。拒否不安は、分離不安から人と一緒にいたいという気持ちを表し、他者からの拒否に対する恐れを持つ。親和傾向は拒否に対する不安や恐れ無しに人と一緒にいたいと考えるものである。

相手と親密になりたいという動機づけは、人がより積極的に相手とコミュニケーションをとることを手助けするであろう。

仲良くなりたいという気持ちを持つ反面、初対面もしくはそれに近い状況下では、相手との距離感を測りかね、その結果、相手との間に距離を強く感じてしまう。その状況では疎外感が高まっていると言える。宮下ら(1981)は、疎外感を「集団生活や社会生活の中で、自分が他者(他人・社会・社会に生起する事象・自分の身边に起こる事柄・自分自身)から排除されている、或は、他者との間に距離感・違和感を感じ、どうしてもなじめない、溶け込めないという認知的感情」と定義している。人と関わる際には、親和動機のように相手とのコミュニケーションを促進しようとする感情があるのに対し、疎外感のように相手とのコミュニケーションを控えさせてしまう感情がある。この2つの性質について、杉浦(2000)は、拒否不安が疎外感を高め、親和傾向が疎外感を低くするという影響を与えていることを明らかにしている。親和傾向を強く持つことで、他者と深くつきあうことができ、それによって外れることによる疎外感を感じずに済む。一方で、拒否不安が高くなると、自己呈示に対する恐怖を持つ。つまり、他者と離れるのが怖いので集団の中で自分を出せないという状況に陥り、集団の中での孤独としての

疎外感を高めることになる。親和傾向を高め、疎外感を下げるにはどうしたらよいのだろうか。

他者と初対面同士の状態から親密になっていく過程でどのような心理的变化が生じているのかについて検討していく必要があると考える。

すでに知り合っている相手との親密さの度合いをはかるとして、自分と相手では親密さの認識のしかたが違ったり集団の構成員の人数によっても疎外感の感じ方などに違いがあると考えられる。

このように親密さの程度をはかり統制するのは難しいため本研究においては、親密さや相手に対する感情が比較的同じだといえる初対面同士を取り上げる。

また、社会的スキルの不足に関連する性格特性としてシャイネスが挙げられる。

人は他者の行動の観察学習か、または自らの直接学習によってシャイネスを獲得する。一度シャイネスを獲得すると、自らの対人行動には否定的な信念を持ち、自己を否定的に評価し、非合理的な信念を持つ。これが対人状況における緊張や発汗などを引き起こす。そのような身体的な状況を回避するために、対人場面の回避を行い、対人行動の経験が不足し、社会的スキルの不足をもたらす原因となり、それがシャイネスをさらに悪化させる。(相川,1998) このような悪循環から脱却するには、回避できない対人場面を設定し、そこで社会的スキルを身につけることであろう。

3. 本研究の構成

本研究では、前述のような協同学習によるグループ活動の過程を見ていくことになるが、調査対象となる各グループは、以下の点についてある程度の条件統制をしておく。まずメンバーの構成人数を5名～6名と揃えておく。学年は2年生を中心として、3年生が1名、4年生が1名入るようにする。男女が混合するように構成する。メンバー同士は授業初回の時点で初対面になるように構成する。これらの条件を満たすようにグループを構成し、一定の条件下でグループ内のメンバー間の親密さの変化やコミュニケーション能力の向上を見ていくことにする。

本研究では、大学の授業のなかの学習場面において、上記のような統制を行い。初対面同士になるようにグループを編成して一定期間「協同学習」を行っていく中で、対人的な社会的スキルや協同学習場面や社会的スキルに関連する諸要因がどのように変化していくのか検討していく。

授業場面を取り上げたのは毎週決まった時間に規定の時間行われるため個人差ができるだけ排除できるためである。また、協同学習場面においては、協同学習の技法を用いて課題を進めていくため、個人のもつ社会的スキルの影響が捉えやすいといえる。

円滑なコミュニケーションをとるために必要な要因の一つとして社会的スキルを取り上げ、授業で協同学習を行っていく間にどのように推移して行くのかを見ていく。協同学習場面においては、メンバーとのコミュニケーションが不可欠になるため、社会的スキルが必要になる。

コミュニケーションを行う動機づけに関する要因として、親和動機と対人的疎外感をとりあげる。親和動機はコミュニケーションを積極的に行う手助けとなり、対人的疎外感、コミュニケーションをとることに消極的にさせてしまう要因として挙げられる。

また、授業場面においてグループ活動をきちんと進めていく上で重要な要素となり得る社会的責任目標を取り上げたい。社会的責任目標とは、教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係を持つという目標である（中谷,1996）。社会的責任目標には規範遵守目標と向社会的目標がある。規範遵守目標を守るということは自分のやるべきことをきちんと行うということで、活動を円滑にすすめることができると考えられる。また、向社会的目標を守るということは、グループ内での関係性をつくるということであり、社会的スキルとの関連があると考えられる。

さらに、社会的スキルに関連する性格特性として、シャイネスがある。相川（）はシャイネスが社会的スキルの不足をもたらす原因になることを示している。シャイネスは対人場面の回避を引き起こし、社会的スキルの不足につながりさらにシャイネスを強めるという悪循環を引き起こす。そのため、対人場面の回避につながらないように、本研究においては、グループ学習という回避できない対人場面を設定している。

グループの編成に関しては、授業者が編成の方法を統制し、5~6人組で、学年の偏りがないように割り振り、メンバーが全員初対面同士になるようにした。

社会的スキル・親和動機・対人的疎外感・社会的責任目標・シャイネスの5つの要因

についてそれぞれ尺度を用いて質問紙を作成し、データを収集した。データの収集は初回授業時、授業前半終了回の授業時、最終回授業時の 3 回行った。データをもとに時系列変化を検討していく。それぞれの要因について半期間の授業期間内に有意に変化しているのか、ということについて検討を行う。

さらに、集団内の諸変数の変化の推移について、グループごとにその内容を検討していく。最終回授業時にグループごとに授業の取り組み方に関する記述をさせた。個人からとった質問紙とグループごとに話し合い記述させた内容をもとにグループごとに比較しつつ分析を進めていく。

[方法]

調査対象者

教育学部の教職課程の授業の受講者である大学2～4年生および大学院生 57名（男性23名・女性34名）。なお大学院生は1名であった。

手続き

質問紙による調査を行った。調査時期は2010年4月中旬（授業初回）・6月中旬（授業前半終了時）・7月末（授業最終回）の3回。講義時間中に配布した。

また、授業最終回に「協同学習の総括」としてグループで話し合いを行わせ、シートに記入させた。

毎回授業時間の最後にコメント用紙に授業の感想を書かせていたが、授業最終回には授業全体を振り返って記入をさせた。

これら2種類のシートから得られたデータはグループごとの分析の際に用いる。

グループ編成

グループは5・6人で構成された。授業初回に構成し、半期間同じメンバーで固定した。初回時において、できるだけ初対面の学生どうしを組み合わせ、また学年・男女に偏りがないようにした。学年はほとんどすべてのグループを2年生3～4人と3年生・4年生・大学院生のいずれかが2人で5～6人になるようにした。受講者の人数の関係で、1グループのみ2年生のみで構成されたグループもできた。

質問紙構成

- (1)フェイスシート
- (2)社会的スキル測定尺度
- (3)親和動機測定尺度

- (4)対人的疎外感測定尺度
- (5)社会的責任目標測定尺度
- (6)特性シャイネス測定尺度

(1)フェイスシート

調査の説明と回答者の学年・学籍番号・性別について回答を求めた。

(2) 社会的スキル測定尺度

社会的スキルの測定に菊池（1988）の KiSS-18 18 項目を用いた。ゴールドステインら（1986）が若者に必要な社会的スキルを大きく 6 種類に分類したリストをもとに作成された。6 種類とは①初歩的なスキル、②高度のスキル、③感情処理のスキル、④攻撃に代わるスキル、⑤ストレスを処理するスキル、⑥計画のスキルである。この尺度項目にはこれらのスキルが含まれる。

それぞれの項目について、「1 いつもそうでない」「2 たいていそうでない」「3 どちらともいえない」「4 たいていそうだ」「5 いつもそうだ」の 5 段階で評定させた。それぞれの回答について「いつもそうでない」を 1 点、「たいていそうでない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「たいていそうだ」を 4 点、「いつもそうだ」を 5 点として得点化し、合計点を算出し、社会的スキル得点とする。得点が高いほど社会的スキルが高いことを示す。

(3) 親和動機測定尺度

親和動機の測定に杉浦（2000）の親和動機尺度 18 項目を用いた。これは、拒否不安と親和傾向の 2 つの側面を下位尺度として構成している。

それぞれの項目について、「1 あてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 あてはまる」の 5 段階で評定させた。それぞれの回答について「あてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「ややあてはまる」を 4 点、「あてはまる」を 5 点として得点化し、

下位尺度ごとの合計を算出し、それぞれ拒否不安得点、親和傾向得点とする。どちらも得点が高いほどその傾向が高いことを示すものである。

(4)対人的疎外感測定尺度

対人的疎外感の測定に杉浦（2000）の対人的疎外感尺度 21 項目を用いた。

それぞれの項目について、「1 あてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 あてはまる」の 5 段階で評定させた。それぞれの回答について「あてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「ややあてはまる」を 4 点、「あてはまる」を 5 点として得点化し、21 項目の合計を算出し、対人的疎外感得点とする。得点が高いほど対人的疎外感が高いことを示す。

(5)社会的責任目標測定尺度

社会的責任目標の測定に中谷（1996）の社会的責任目標尺度 18 項目を用いた。これは、向社会的目標と規範遵守目標の 2 つの下位尺度で構成されている。

また、この尺度は小学生を対象に作成されたもので、大学の講義内にはあてはまらない項目があり、それらは表現の変更もしくは項目を削除した。また、各項目の「〇〇しようと思います」という表現を「〇〇しようと思う」に変更した。

それぞれの項目について、「1 あてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 あてはまる」の 5 段階で評定させた。それぞれの回答について「あてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「ややあてはまる」を 4 点、「あてはまる」を 5 点として得点化し、項目全体の平均点を算出し、社会的責任目標得点とする。得点が高いほど社会的責任目標が高いことを示す。また、向社会的目標、規範遵守目標のそれぞれの下位尺度についても平均値を得点とする。

(6)特性シャイネス測定尺度

シャイネスの測定には相川（1991）の特性シャイネス尺度 16 項目を用いた。これは、

リアリー（1986）の「特定の社会的状況を越えて個人内に存在し、社会的不安という情動状態と対人的抑制という行動特徴を持つ症候群」という定義によって、特性シャイネスを測定するために作成された。特性シャイネスは人格特性であり、社交性の反対概念ではなく、様々な人格特性の中でも基本的なものだといわれており、シャイである程度を測定する。

それぞれの項目について、「1 あてはまらない」「2 あまりあてはまらない」「3 どちらともいえない」「4 ややあてはまる」「5 あてはまる」の5段階で評定させた。それぞれの回答について「あてはまらない」を1点、「あまりあてはまらない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「ややあてはまる」を4点、「あてはまる」を5点として得点化し、合計を算出し、シャイネス得点とした。

・自由記述

1)「協同学習の総括」の構成

- ①うまくいったと思う点とその理由
- ②うまくいかなかったと思う点とその理由

それぞれの項目について、グループごとに話し合わせ、その内容を記入させ、回収した。

2)授業全体の振り返り

授業終了時に毎回記入する授業振り返りのコメント用紙に、授業最終回には「授業全体の振り返り」としてコメントを記入させ、回収した。

[結果]

分析対象者

調査対象者 57 名（男性 23 名・女性 34 名）を分析対象とした。また、学年の内訳は、2 年生 37 名・3 年生 16 名・4 年生 4 名・大学院 1 年生 1 名であった。

1.各変数の記述統計

各回において、対象者全体の各得点の平均値と標準偏差を算出した。内的整合性の検討のために信頼性係数を算出した。社会的責任目標尺度は項目の一部を変更・削除して調査を行ったが、1 回目は $\alpha = .694$ 、2 回目は $\alpha = .804$ 、3 回目は $\alpha = .847$ という値が得られた。そのため、内的整合性は高いと判断した。

また、分析対象者の 1 回目の社会的スキル得点について分析対象者を平均値に近い 56 点（満点は 90 点）で二分し、社会的スキル得点高群と社会的スキル低群として、群ごとに各得点の平均値と標準偏差を算出した。対象者全体とスキル高群およびスキル低群の各得点の平均値と標準偏差は Table1 に示す。

Table1 各得点の平均値・標準偏差

全体	1回目(N=57)		2回目(N=54)		3回目(N=54)		多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	
社会的スキル	55.98	9.29	57.91	9.04	58.78	10.36	1<3
拒否不安	30.98	7.49	31.00	8.79	29.31	7.39	2>3
親和傾向	36.43	5.01	36.72	7.10	35.70	5.39	n. s.
疎外感	48.39	12.81	48.56	14.69	46.96	13.83	1>3
社会的責任目標	3.75	.34	4.04	.40	3.98	.47	n. s.
向社会的責任目標	4.17	.54	4.24	.46	4.13	.51	n. s.
規範遵守目標	3.42	.32	3.87	.50	3.86	.57	n. s.
シャイネス	46.51	6.68	45.06	12.17	44.52	12.37	1>3

社会的スキル高群	1回目(N=20)		2回目(N=20)		3回目(N=20)		多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	
社会的スキル	64.85	4.61	64.15	9.15	65.70	9.18	n. s.
拒否不安	28.26	8.21	26.84	6.97	25.68	7.49	n. s.
親和傾向	38.05	5.83	36.32	6.73	35.47	5.70	1>3
疎外感	47.05	9.88	41.47	12.91	40.53	14.90	1>2, 1>3
社会的責任目標	4.19	.39	4.05	.39	3.95	.35	1>2, 1>3
向社会的責任目標	4.35	.55	4.28	.53	4.08	.42	1>3
規範遵守目標	4.06	.47	3.88	.50	3.86	.53	1>2, 1>3
シャイネス	64.85	4.61	64.15	9.15	65.80	9.18	n. s.

社会的スキル低群	1回目(N=31)		2回目(N=31)		3回目(N=31)		多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	
社会的スキル	49.97	5.70	53.45	5.78	54.94	8.01	1<2, 1<3
拒否不安	33.42	6.36	32.71	5.99	3.71	6.75	1>3
親和傾向	35.87	4.26	35.94	4.55	35.81	5.29	n. s.
疎外感	53.03	12.63	53.55	14.23	51.68	11.65	n. s.
社会的責任目標	4.03	.45	4.07	.38	4.05	.52	n. s.
向社会的責任目標	4.14	.40	4.26	.38	4.23	.51	n. s.
規範遵守目標	3.95	.57	3.92	.50	3.91	.62	n. s.
シャイネス	52.94	8.24	50.52	8.55	50.39	8.16	1>2, 1>3

2.調査時期における各変数の変化

3回の調査で得られた各変数の変化の検討のために、反復測定分散分析を行った。各変数の分散分析表 (Table2~Table9) と時系列変化の様子 (Figure1~Figure8) を以下に示す。

・社会的スキル

$F(2,95)=6.38, p<.01$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに上がっている。そのなかで、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると最終回では社会的スキルはあがっていたといえる。

Table2 社会的スキル得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的スキル	287.62	1.90	151.05	6.38	0.003 **
誤差	2252.38	95.20	23.66		
全体	2540	97.11			

* $p<.05$, ** $p<.01$

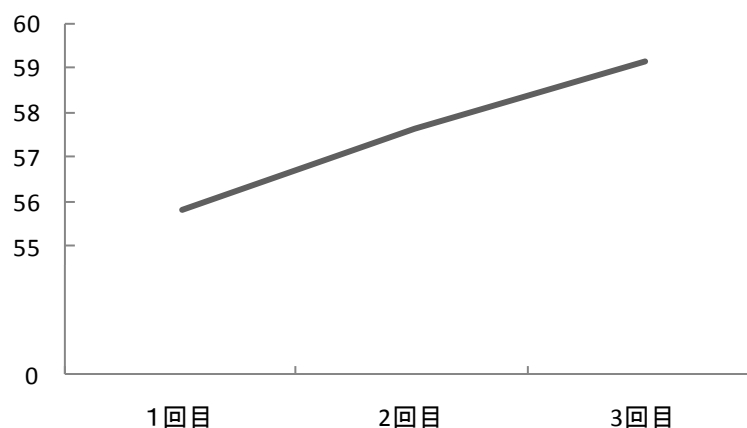


Figure1 社会的スキル得点の時系列変化

・拒否不安

$F(2,98) = 3.928, p < .05$ と有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、2 回目と 3 回目の間に有意な差が見られた。2 回目と 3 回目の間で有意に下がっているため、授業の回数を重ね、後半になると拒否不安は下がっていった。

Table3 拒否不安得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
拒否不安	104.09	2	52.05	3.928	0.023 *
誤差	1298.57	98	13.25		
全体	1402.66	100			

* $p < .05$, ** $p < .01$

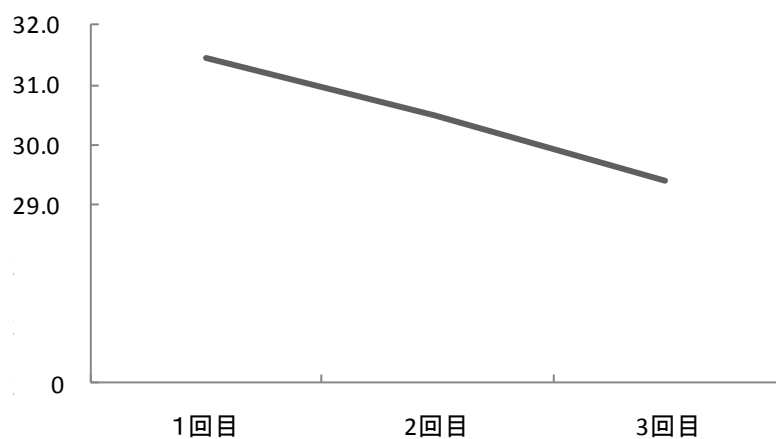


Figure2 拒否不安得点の時系列変化

・親和傾向

$F(1,49)=2.14, n.s.$ と有意な差は見られなかった。各回の平均値 (Table1) を見ると平均値は徐々に下がっているが、有意な変化は見られなかった。

Table4 親和傾向得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
親和傾向	26.01	1	26	2.14	0.082
誤差	405.49	49	8.28		
全体	431.5	50			

* $p < .05$, ** $p < .01$

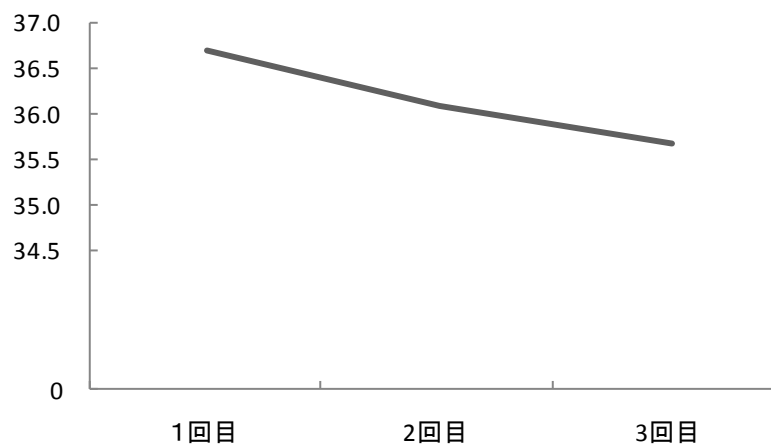


Figure3 親和傾向得点の時系列変化

・対人的疎外感

$F(2,87)=3.26, p<.05$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。得点の平均値を見ると時間を追うごとに平均値は下がっている。授業の初回と最終回では、有意な差が見られ、調査対象者の対人的疎外感は下がっていた。

Table5 対人的疎外感得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
対人的疎外感	276.21	1.78	154.89	3.26	0.049 *
誤差	4152.45	87.38	47.52		
全体	4428.66	89.16			

* $p<.05$,** $p<.01$

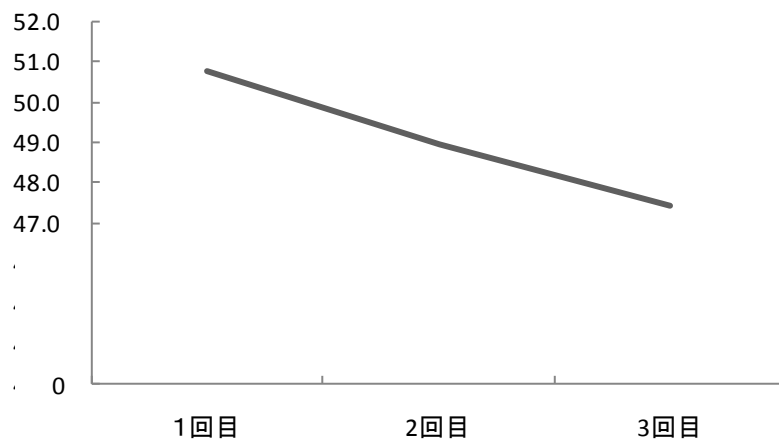


Figure4 対人的疎外感得点の時系列変化

- ・社会的責任目標

$F(2,100)=1.76, n.s.$ と、3回調査を行う中で有意差はみられなかった。

この調査時期における、調査対象者全体の社会的責任目標の有意な変化は見られなかった。

Table6 社会的責任目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的責任目標	0.17	2	0.086	1.76	0.18
誤差	4.89	100	0.049		
全体	5.06	102			

* $p<.05$,** $p<.01$

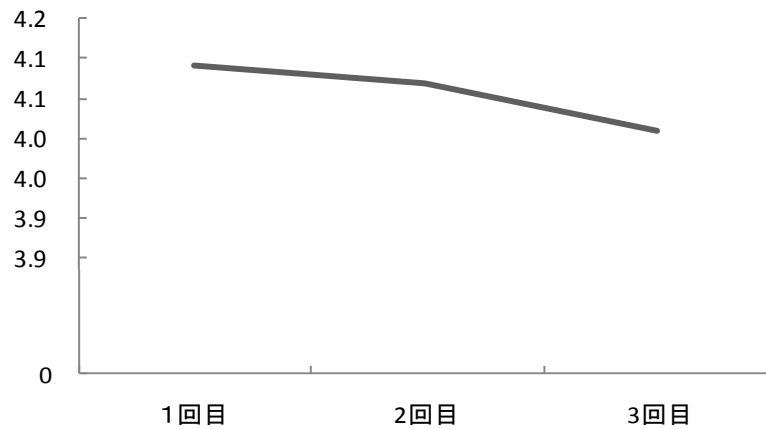


Figure5 社会的責任目標得点の時系列変化

・ 向社会的目標

$F(1.7,85.2)=1.28, n.s.$ と、3回調査を行う中で有意差はみられなかった。この調査時期における調査対象者全体の向社会的目標得点の有意な変化は見られなかった。

Table7 向社会的目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
向社会的目標	0.25	1.7	0.12	1.28	0.28
誤差	9.59	85.2	1.1		
全体	9.84	86.9			

* $p<.05$, ** $p<.01$

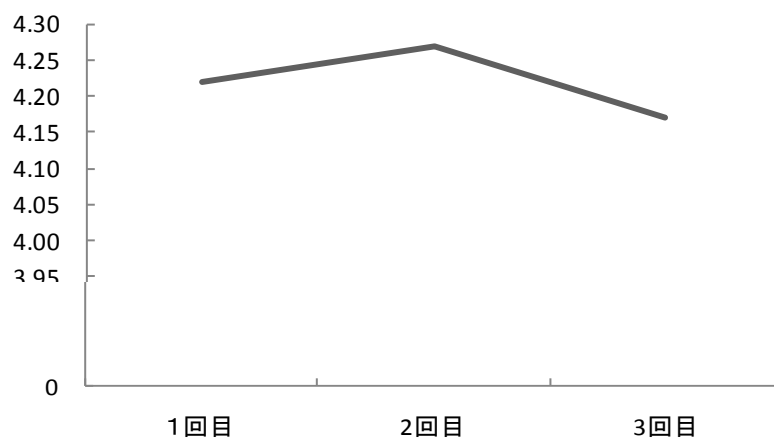


Figure6 向社会的目標得点の時系列変化

・規範遵守目標

$F(2,100)=1.94, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における調査対象者全体の規範遵守目標得点の有意な変化は見られなかった。

Table8 規範遵守目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
規範遵守目標	0.32	2	0.1	1.94	0.15
誤差	8.26	100	0.08		
全体	8.58	102			

* $p < .05$, ** $p < .01$

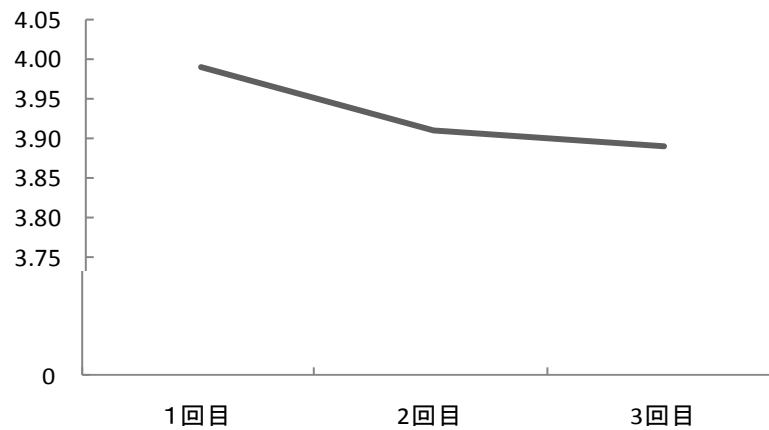


Figure7 規範遵守目標得点の時系列変化

・シャイネス

$F(2,100)=2.98, p<.10$ と有意な傾向性が見られた。多重比較の結果、1回目と3回目に有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると最終回ではシャイネスは下がる傾向であったといえる。

Table9 シャイネス得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
シャイネス	102.71	2	51.35	2.98	0.06
誤差	1717.96	100	17.18		
全体	1820.67	102			

* $p<.05$,** $p<.01$

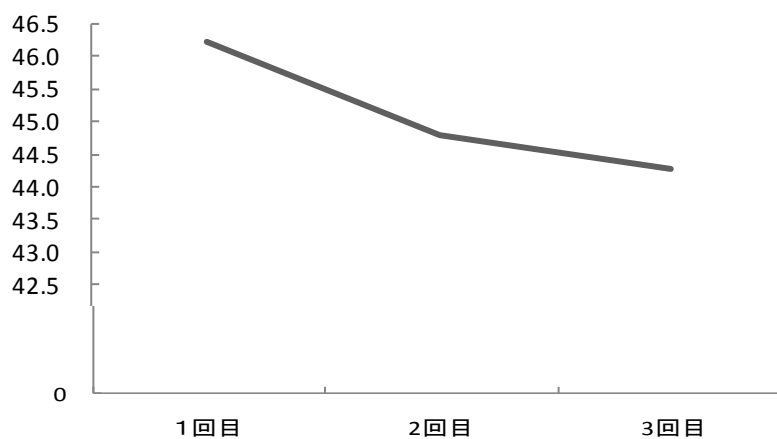


Figure8 シャイネス得点の時系列変化

3.初回調査時の社会的スキル高群における各変数の時系列変化

分析対象者の1回目の社会的スキル得点について分析対象者を平均値に近い56で二分し、高群・低群に分け、それぞれで分析を行った。社会的スキル得点高群におけるそれぞれの要因について反復測定分散分析を行った。(Table10~Table17)

その結果、社会的スキル($F(2,38)=0.47, n.s.$)、拒否不安($F(2,36)=1.52, n.s.$)、親和傾向($F(2,36)=4.74, p<.05$)、対人的疎外感($F(2,36)=6.92, p<.01$)、社会的責任目標($F(2,38)=6.56, p<.05$)、向社会的目標($F(2,38)=3.59, p<.05$)、規範遵守目標($F(2,38)=3.45, p<.05$)、シャイネス($F(2,38)=0.47, n.s.$)となり、親和傾向、対人的疎外感、社会的責任目標、向社会的目標、規範遵守目標の各変数について、調査1回目から3回目にかけて、有意な変動差が見られた。

各変数ごとに要因について3回の調査における値について多重比較を行った。親和傾向については、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。対人的疎外感については1回目と2回目、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。社会的責任目標については1回目と2回目、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。向社会的目標については、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。規範遵守目標については1回目と2回目、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。

・社会的スキル

$F(2,38)=0.47, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の高群のシャイネス得点の有意な変化は見られなかった。

Table10 スキル高群の社会的スキル得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的スキル	24.1	2	12.05	0.47	0.626
誤差	966.57	38	25.44		
全体	990.67	40			

* $p<.05$, ** $p<.01$

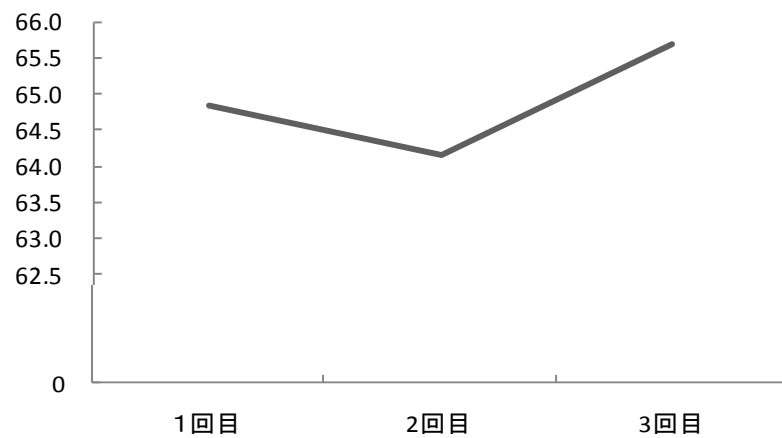


Figure9: スキル高群における社会的スキル得点の時系列変化

・拒否不安

$F(2,36)=1.52, n.s.$ で、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の高群の規範遵守目標得点の有意な変化は見られなかった。

Table11 スキル高群の拒否不安得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
拒否不安	63.4	2	31.7	1.52	0.23
誤差	750.6	36	20.85		
全体	814	38			

* $p < .05$, ** $p < .01$

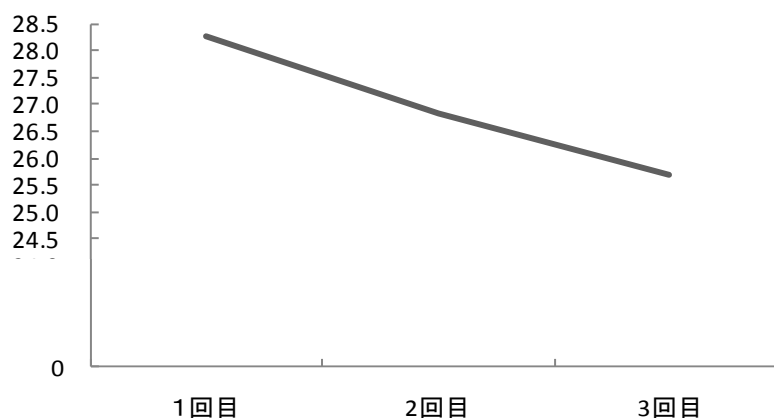


Figure10 スキル高群における拒否不安得点の時系列変化

・親和傾向

$F(2,36)=4.74, p<.05$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1 回目と 3 回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1 回目と 3 回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると最終回では親和傾向は有意に下がっていた。

Table12 スキル高群の親和傾向得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
親和傾向	65.72	2	32.86	4.74	0.015 *
誤差	249.61	36	6.93		
全体	315.33	38			

* $p<.05$,** $p<.01$

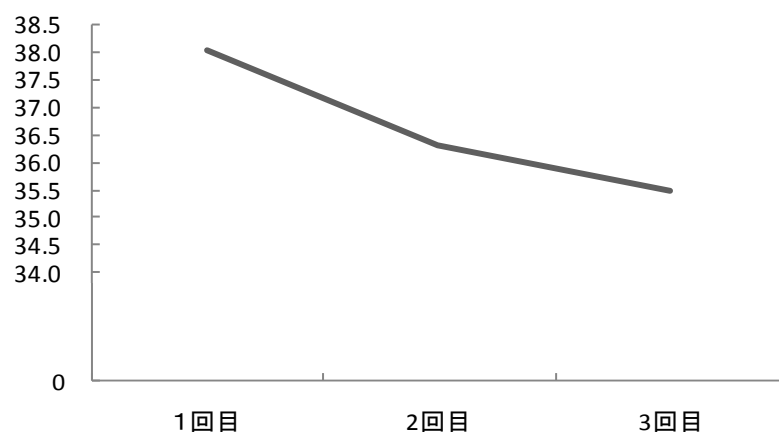


Figure11 スキル高群における親和傾向得点の時系列変化

・対人的疎外感

$F(2,36)=6.92, p<.01$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると授業中盤ごろから最終回では対人的疎外感は下がっていたといえる。

Table13 スキル高群の対人的疎外感得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
対人的疎外感	472.56	2	236.28	6.92	0.003 **
誤差	1229.44	36	34.15		
全体	1702	38			

* $p<.05$,** $p<.01$

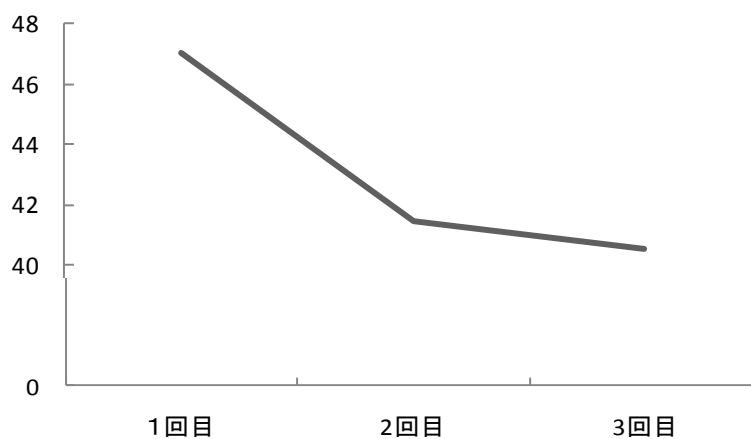


Figure12 スキル高群における対人的疎外感得点の時系列変化

・ 社会的責任目標

$F(2,38)=6.56, p<.05$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると授業中盤、授業最終回では社会的責任目標は下がっていたといえる。

Table14 スキル高群の社会的責任目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的責任目標	0.55	2	0.38	6.56	0.004 **
誤差	1.6	38	0.04		
全体	2.15	40			

* $p<.05$,** $p<.01$

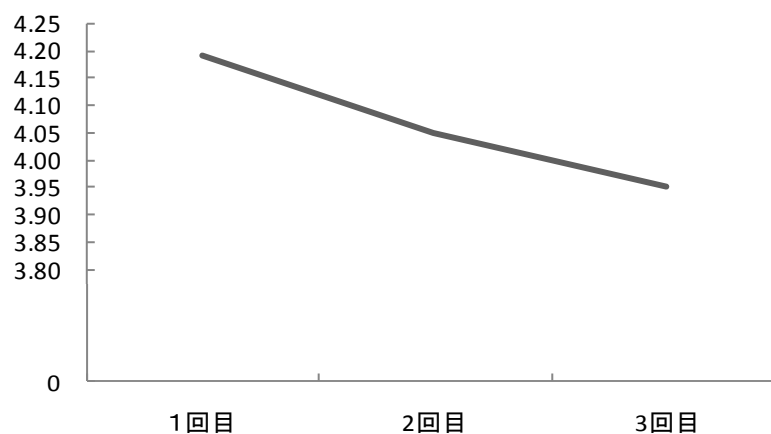


Figure13 スキル高群における社会的責任目標得点の時系列変化

・ 向社会的目標

$F(2,38)=3.59, p<.05$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに上がっている。そのなかで、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると最終回では向社会的目標は下がっていたといえる。

Table15 スキル高群の向社会的目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
向社会的目標	0.79	2	0.4	3.59	0.037 *
誤差	4.19	38	0.11		
全体	4.98	40			

* $p<.05$, ** $p<.01$

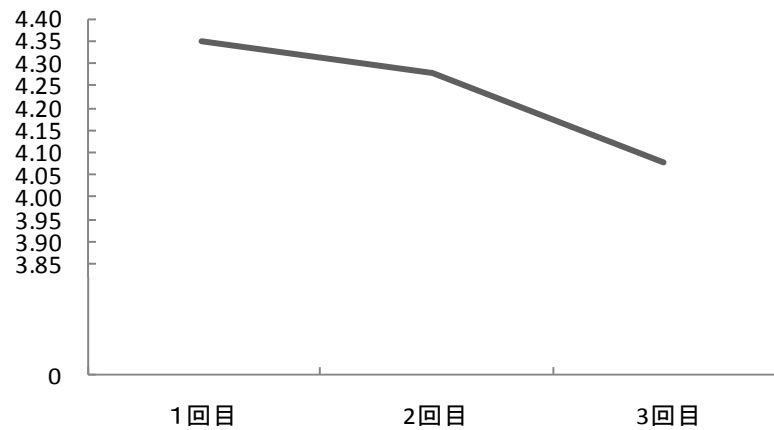


Figure14 スキル高群における向社会的目標得点の時系列変化

・規範遵守目標

$F(2,38)=3.45, p<.05$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると授業中盤、最終回では規範遵守目標は下がっていたといえる。

Table16 スキル高群の規範遵守目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
規範遵守目標	0.51	2	0.26	3.45	0.042 *
誤差	2.8	38	0.07		
全体	3.31	40			

* $p<.05$,** $p<.01$

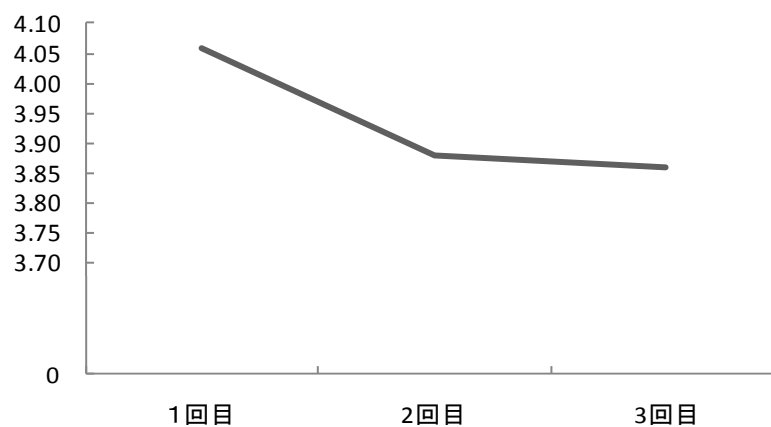


Figure15 スキル高群における規範遵守得点の時系列変化

・シャイネス

$F(2,38)=0.47, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の高群の規範遵守目標得点の有意な変化は見られなかった。

Table17 スキル高群のシャイネス得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
シャイネス	24.1	2	12.05	0.47	0.626
誤差	966.57	38	25.44		
全体	990.67	40			

* $p < .05$, ** $p < .01$

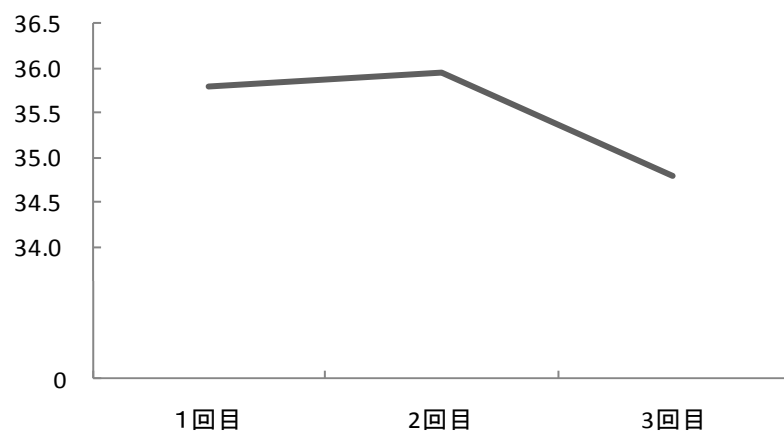


Figure16 スキル高群におけるシャイネス得点の時系列変化

4.初回調査時の社会的スキル低群における各変数の時系列変化

社会的スキル得点低群におけるそれぞれの要因について反復測定分散分析を行った。
(Table18~Table25)

その結果、社会的スキル($F(2,60)=10.55, p<.01$)、拒否不安($F(2,60)=2.53, p<.10$)、親和傾向($F(2,60)=0.02, n.s.$)、対人的疎外感($F(2,60)=0.65, n.s.$)、社会的責任目標($F(2,60)=0.26, n.s.$)、向社会的目標($F(2,60)=1.59, n.s.$)、規範遵守目標($F(2,60)=0.14, n.s.$)、シャイネス($F(2,60)=5.15, p<.01$)となり、拒否不安について有意傾向が見られた。社会的スキル、シャイネスの各変数について有意な変動差が見られた。

また、各変数ごとに要因について3回の調査における値について多重比較を行った。社会的スキルについては、1回目と2回目、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。拒否不安については1回目と3回目の間に有意傾向が見られた。シャイネスについては1回目と2回目、1回目と3回目の間に有意な差が見られた。

・社会的スキル

$F(2,60)=10.55, p<.01$ と、有意な差が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに上がっている。そのなかで、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると授業最終回では社会的スキル得点の低群の社会的スキルは上がっていたといえる。

Table18 スキル低群の社会的スキル得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的スキル	403.18	2	201.59	10.55	0.000 **
誤差	1146.15	60	23.66		
全体	1549.33	62			

* $p<.05$, ** $p<.01$

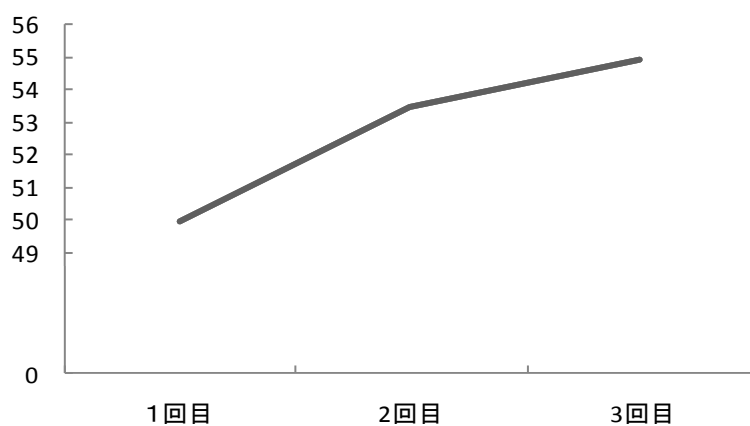


Figure17 スキル低群における社会的スキル得点の時系列変化

・拒否不安

$F(2,60)=2.53, p<.10$ と、有意傾向が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と3回目で有意な差が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1回目と3回目で有意な差が見られ、この授業の初回と比較すると授業最終回では拒否不安は下がっていたといえる。

Table19 スキル低群の拒否不安得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
拒否不安	45.74	2	22.87	2.53	0.088 +
誤差	542.93	60	9.05		
全体	588.76	62			

* $p<.05$,** $p<.01$,+ $p<.10$

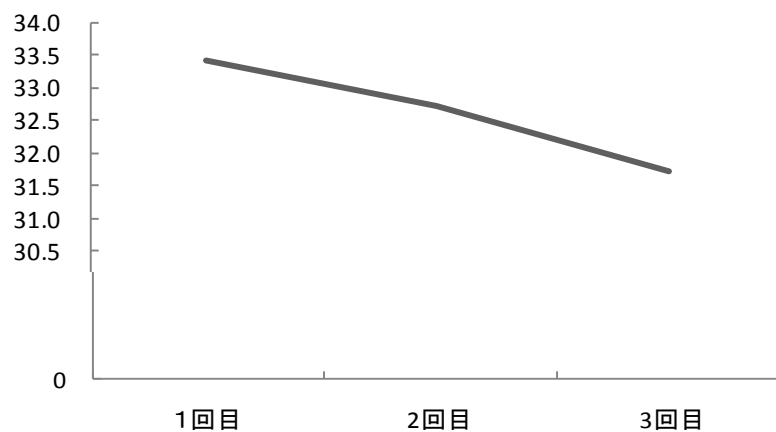


Figure18 スキル低群における拒否不安得点の時系列変化

・親和傾向

$F(2,60)=0.02, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の低群の親和傾向の有意な変化は見られなかった。

Table20 スキル低群の親和傾向得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
親和傾向	0.26	2	0.13	0.02	0.96
誤差	513.74	60	8.56		
全体	514	62			

* $p<.05$, ** $p<.01$

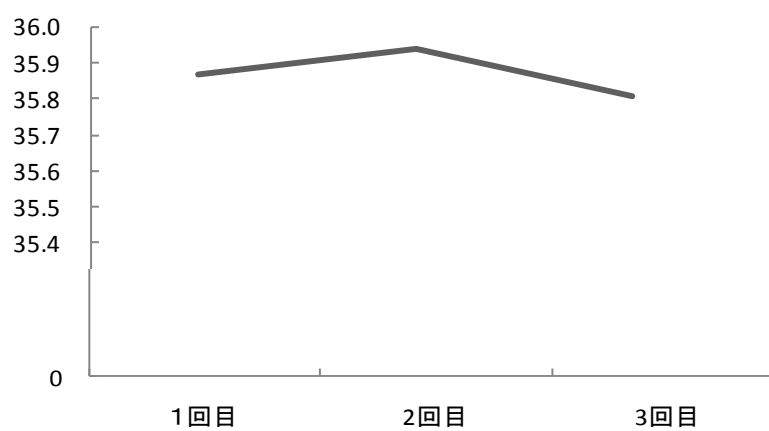


Figure19 スキル低群における親和傾向得点の時系列変化

・対人的疎外感

$F(2,60)=0.65, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の低群の対人的疎外感の有意な変化は見られなかった。

Table21 スキル低群の対人的疎外感得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
対人的疎外感	57.89	2	28.95	0.65	0.53
誤差	2668.77	60	44.48		
全体	2726.76	62			

* $p<.05$,** $p<.01$

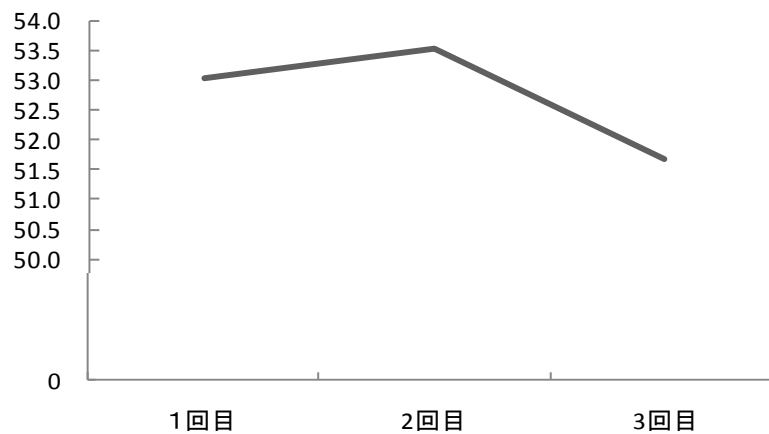


Figure20 スキル低群における対人的疎外感得点の時系列変化

- ・社会的責任目標

$F(2,60)=0.26, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の低群の社会的責任目標の有意な変化は見られなかった。

Table22 スキル低群の社会的責任目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
社会的責任目標	0.03	2	0.01	0.26	0.77
誤差	2.89	60	0.05		
全体	2.92	62			

* $p < .05$, ** $p < .01$

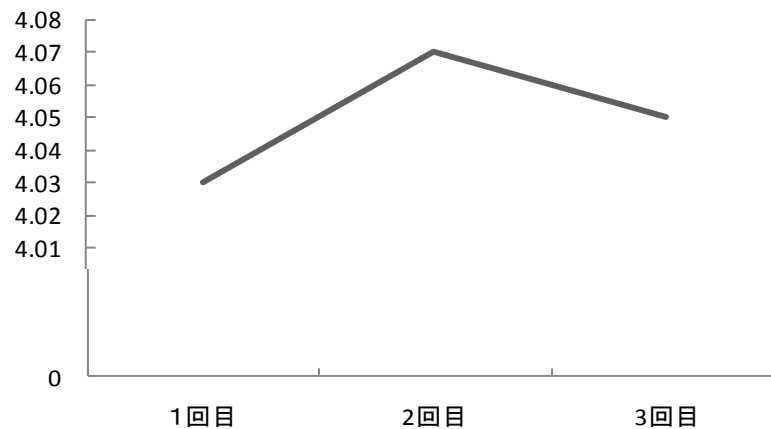


figure21 スキル低群における社会的責任目標得点の時系列変化

・向社会的目標

$F(2,60)=1.59, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の低群の向社会的目標の有意な変化は見られなかった。

Table23 スキル低群の向社会的目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
向社会的目標	0.26	2	0.13	1.69	0.2
誤差	4.6	60	0.08		
全体	4.86	62			

* $p < .05$, ** $p < .01$

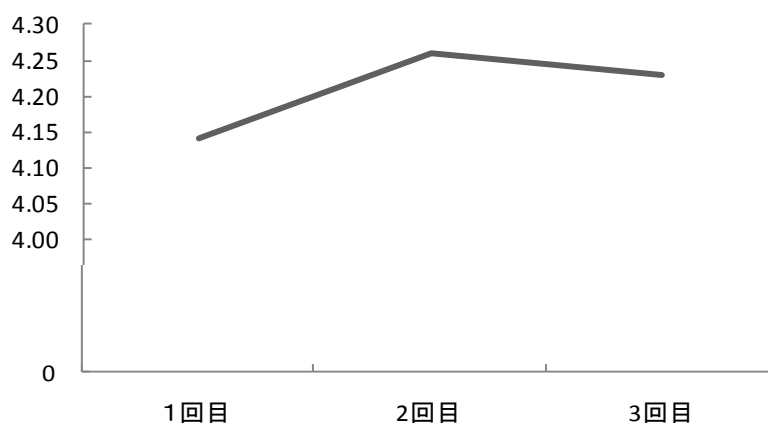


figure22 スキル低群における向社会的目標得点の時系列変化

・規範遵守得点

$F(2,60)=0.14, n.s.$ と、3回調査を行った中で有意差は見られなかった。この調査時期における社会的スキル得点の低群の規範遵守目標の有意な変化は見られなかった。

Table24 スキル低群の規範遵守目標得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
規範遵守目標	0.03	2	0.1	0.14	0.87
誤差	5.24	60	0.09		
全体	5.27	62			

* $p < .05$, ** $p < .01$

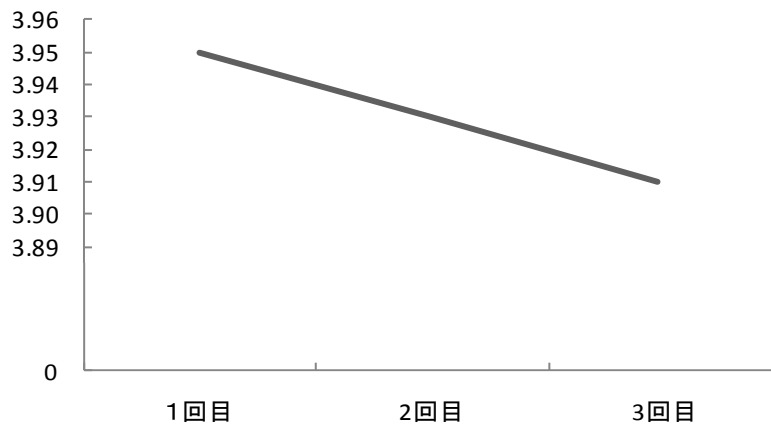


figure23 スキル低群における規範遵守目標得点の時系列変化

・シャイネス

$F(2,60)=5.15, p<.01$ と、有意傾向が見られた。多重比較の結果 (Table1)、1回目と2回目、1回目と3回目で有意傾向が見られた。得点の平均値は時間を追うごとに下がっている。そのなかで、1回目と2回目、1回目と3回目で有意傾向が見られ、この授業の初回と比較すると授業中盤、授業最終回では社会的スキル得点の低群のシャイネスは下がっていたといえる。

Table25 スキル低群のシャイネス得点の一要因分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
シャイネス	127.76	2	63.88	5.15	0.009 **
誤差	744.24	60	12.4		
全体	872	62			

* $p<.05$, ** $p<.01$

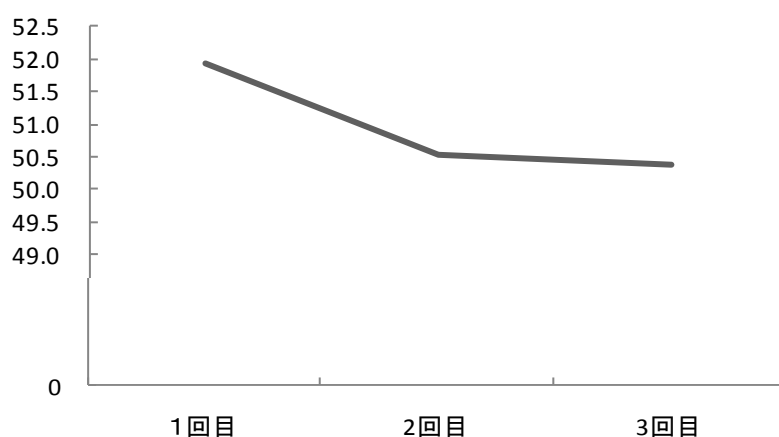


figure24 スキル低群におけるシャイネス得点の時系列変化

5.各回の相関係数

それぞれの変数について、各回ごとに相関係数を算出した。以下にその結果について記述する。(Table26~Table28)

・ 1 回目

拒否不安と親和傾向の間に弱い正の相関が見られた。(r=.313)この2つの変数は、親和動機の側面であるため、相関が見られた。また、拒否不安と社会的スキルの間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.392)拒否不安が高いほど親和傾向は高くなり、社会的スキルは低くなることが示された。

親和傾向と対人的疎外感の間に中程度負の相関が見られた。(r=-.360)また、親和傾向と社会的責任目標の間に中程度の正の相関が見られた。(r=.390)さらに親和傾向と向社会的責任目標との間に中程度の正の相関が見られた。(r=.519)向社会的責任目標は社会的責任目標の下位項目である。親和傾向が高いほど対人的疎外感は低くなり、社会的責任目標その中でもとくに向社会的責任目標は高くなることが示された。

対人的疎外感と社会的スキルの間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.474)また、対人的疎外感とシャイネスの間に中程度の正の相関が見られた。(r=.416)対人的疎外感が高いほど社会的スキルは低くなり、シャイネスは高くなることが示された。

社会的スキルとシャイネスの間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.378)社会的スキルが高いほどシャイネスは低くなることが示された。

社会的責任目標と向社会的責任目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.795)また、社会的責任目標と規範遵守目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.884)さらに、向社会的責任目標と規範遵守目標の間に中程度正の相関が見られた。(r=.419)向社会的責任目標と規範遵守目標はどちらも、社会的責任目標の下位項目であるため、それぞれ相関関係が強くなった。

Table26 1回目における各変数の相関係数

	親和傾向	対人疎外	社会的スキル	社会的責任目標	向社会的責任目標	規範遵守目標	シャイネス
拒否不安	.313 *	.171	-.392 **	.160	.246	-.017	.238
親和傾向		-.360 **	.285 *	.390 **	.519 **	.225	-.244
対人疎外			-.474 **	.033	-.030	.100	.416 **
社会的スキル				.196	.181	.103	-.378 **
社会的責任目標					.795 **	.884 **	.090
向社会的責任目標						.419 **	-.127
規範遵守目標							.008

*p<.05,**p<.01

・ 2 回目

拒否不安との対人的疎外感間に弱い正の相関が見られた。(r=.315)また、拒否不安と社会的スキルの中に中程度の負の相関が見られた。(r=-.426)さらに、拒否不安とシャイネスの間に弱い正の相関が見られた。(r=.317)拒否不安が高ければ対人的疎外感も高くなり、社会的スキルは低くなり、シャイネスは高くなるということが示された。

親和傾向と対人的疎外感の間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.513)親和傾向と社会的スキルの中に中程度の正の相関が見られた。(r=.357)親和傾向とシャイネスの間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.482)親和傾向が高ければ対人的疎外感は低くなり、社会的スキルは高くなり、シャイネスは低くなるということが示された。

対人的疎外感と社会的スキルの中に中程度の負の相関が見られた。(r=-.440)対人的疎外感とシャイネスの間に中程度の正の相関が見られた。(r=.515)対人的疎外感が高いと社会的スキルは低くなり、シャイネスは高くなるということが示された。

社会的スキルとシャイネスの間に強い負の相関が見られた。(r=-.699)社会的スキルが高くなり、シャイネスは低くなるということが示された。

社会的責任目標と向社会的責任目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.728)また社会的責任目標と規範遵守目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.874)さらに向社会的責任目標と規範遵守目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.303)これらは社会的責任目標の下位項目なので、相互相関が見られる。

Table27 2回目における各変数の相関係数

	親和傾向	対人疎外	社会的スキル	社会的責任目標	向社会的責任目標	規範遵守目標	シャイネス
拒否不安	-.081	.315 *	-.426 **	.098	-.022	.150	.317 *
親和傾向		-.513 **	.357 **	.218	.212	.150	-.482 **
対人疎外			-.440 **	.009	-.021	.028	.515 **
社会的スキル				.106	.183	.018	-.699 **
社会的責任目標					.728 **	.874 **	-.024
向社会的責任目標						.303 *	-.059
規範遵守目標							.008

*p<.05,**p<.01

・ 3 回目

拒否不安と親和傾向の間に弱い正の相関が見られた。(r=.281)また、拒否不安と社会的スキルの間に弱い負の相関が見られた。(r=-.327)さらに、拒否不安とシャイネスの間に弱い正の相関が見られた。(r=.340)拒否不安が高いほど、親和傾向も高くなり、社会的スキルが低くなり、シャイネスも高くなることが示された。

親和傾向と対人的疎外感の間に中程度の負の相関が見られた。(r=-.487)また、親和傾向と社会的スキルの間に弱い正の相関が見られた。(r=.278)親和傾向と社会的責任目標の間に中程度の正の相関が見られた。(r=.413)親和傾向と向社会的目標の間に中程度の正の相関が見られた。(r=.495)親和傾向とシャイネスの間に弱い負の相関が見られた。(r=-.312)親和傾向が高くなると対人的疎外感は低くなり、社会的スキル・社会的責任目標・向社会的目標も高くなり、シャイネスは低くなることが示される。

対人的疎外感と社会的スキルの間に弱い負の相関が見られた。(r=-.322)対人的疎外感とシャイネスの間に中程度の正の相関が見られた。(r=.487)対人的疎外感が高くなると社会的スキルは低くなり、シャイネスは高くなる。

社会的スキルとシャイネスの間に強い負の相関が見られた。(r=-.684)社会的スキルが高いほど、シャイネスは低くなることが示された。

社会的責任目標と向社会的目標の間に強い正の相関が見られた。(r=.789)また、社会的責任目標と規範遵守の間に強い正の相関が見られた。(r=.902)さらに、向社会的目標と規範遵守の間に強い正の相関が見られた。(r=.447)これらは社会的責任目標の下位項目なので、相互相関が見られる。

Table28 3回目における各変数の相関係数

	親和傾向	疎外感	社会的スキル	社会的責任目標	向社会的責任目標	規範遵守目標	シャイネス
拒否不安	.281 *	.254	-.327 *	.063	.159	-.020	.340 *
親和傾向		-.487 **	.278 *	.413 **	.495 **	.254	-.312 *
疎外感			-.322 *	.004	.004	.002	.487 **
社会的スキル				.082	.136	.025	-.684 **
社会的責任目標					.789 **	.902 **	-.062
向社会的責任目標						.447 **	-.136
規範遵守目標							.005

*p<.05,**p<.01

6.グループごとの変化

今回、授業内で編成されたグループの中で、3 グループを抽出して、それぞれのグループの構成や特徴について下に挙げた。

また、社会的スキル得点の時系列変化を図示した。さらに変化が特徴的な要因について特に取り上げて、ついでに各メンバーの得点の時系列変化を図示した。(Figure25~Figure33)

授業最終回に行った協同学習の総括についての討議でまとめた内容と、個人が授業の終わりに振り返りとして記述した内容についてグループごとに取り上げる。

・グループ A

構成：2年生3人（男性1人・女性2人）・3年生2人（男性1人・女性1人）

このグループは1回目測定時の社会的スキル高群1人、低群4人で構成された。

社会的スキル得点の平均値は1回目 49.8、2回目 54.6、3回目 55.6であった。初回は低群だったが2回目、3回目で得点を伸ばしているメンバーもいるが、初回と2回目では増減があるものの、1回目と3回目を比較すると得点がほとんど変化していないメンバーもいる。(Figure25)

対人的疎外感得点の平均値は1回目 55.8、2回目 46.5、3回目 45.4であった。1回目と2回目、3回目を比較して疎外感が下がっている場合は、1回目から2回目が大きく下がり、2回目から3回目はゆるやかに下がっている。逆に3回をとおして疎外感が上がっているメンバーもいた。(Figure26)

親和傾向得点の平均値は1回目 36.6、2回目 37.4、3回目 37.4であった。1回目から2回目にかけてあがる、もしくはさがり、2回目から3回目にかけてはほぼ平行以降であった。(Figure27)

このグループにおいて、授業最終回に議論した協同学習の総括について、①うまくいったと思う点としては、「意見をちゃんと言い合えた」や「互いの意見をみとめあうことができた」というものがあがっていた。②うまくいかなかったと思う点としては、「年上の人に任せきりで協力が足らなかった」というものがあがっていた。

メンバー個人の振り返りの中で、「私のグループはみんな協調性のある人ばかりだと感じた。」という振り返りがあった。しかし、「考え方が似ている」部分があり、「たくさん意見を取り入れるという視点において」は協同学習の長所を生かせなかったということが挙げられていた。また、「班員と意見交換をし、考えを深めることができた」や、「一緒に議論できた班員に本当に感謝したい」ということも挙がっていた。

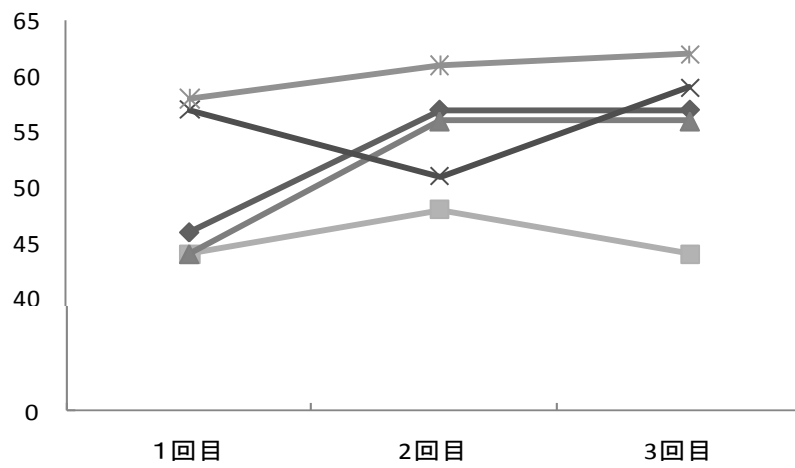


Figure25 Aグループにおける社会的スキル得点の時系列変化

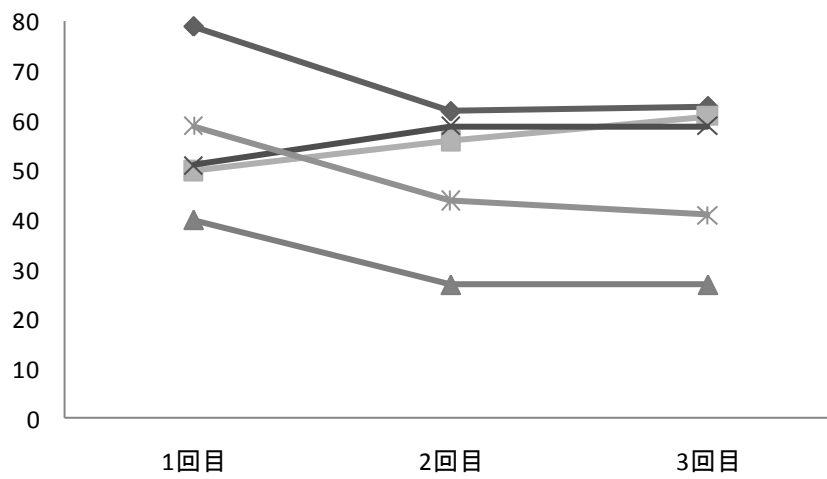


Figure26 Aグループにおける対人的疎外感の時系列変化

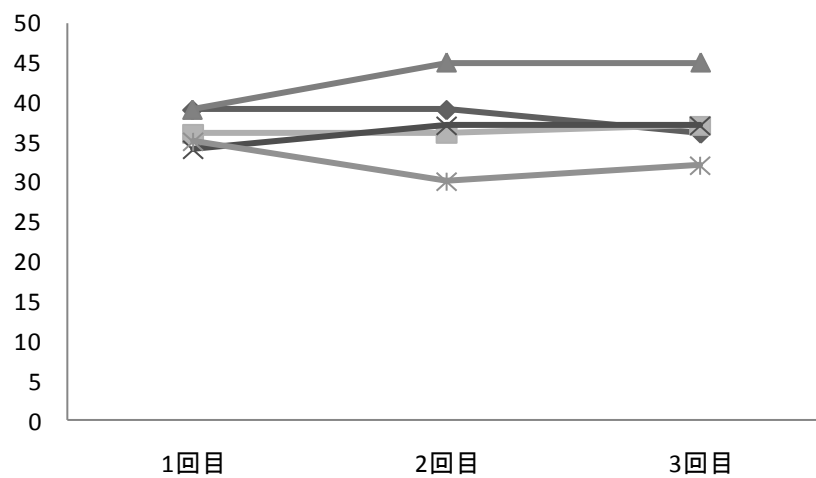


Figure27 Aグループにおける親和傾向得点の時系列変化

・グループ B

構成：2年生3人（女性3人）・3年生2人（女性2人）・4年生1人（男性1人）

このグループは1回目測定時の社会的スキル高群4人、低群2人で構成された。

社会的スキル得点の平均値は1回目 59.2、2回目 59.3、3回目 57.7であった。1回目と3回目を比較して、社会的スキル得点が減ったメンバーが3人いたため、全体の平均値が下がったといえる。このグループでは得点の大きな変動はほとんどみられず、ほぼ平行のまま推移している。(Figure28)

親和傾向得点の平均値は1回目 32.8、2回目 32.8、3回目 32.3であった。Aグループと傾向は似ており、2回目で一度上がる、もしくは下がり、3回目で1回目とほぼ同じ値に戻る。(Figure29)

対人的疎外感得点の平均は、1回目 46.5、2回目 46.2、3回目 44.5であった。3回を通じて平均値は低くなっているが、1回目と比較して得点が上がっているメンバーもいる。(Figure30)

このグループにおいて、授業最終回に議論した協同学習の総括について、①うまくいったと思う点としては、「他者の意見を聞く」ということができたということに焦点づけている。学年の違うメンバー・ほかのグループの意見を聞くということをあげていた。②うまくいかなかったと思う点としては、「グループディスカッションが発表の場になっていた」や、「意見に対して、反論やそれにたいする意見がない」というものがあがっていた。

メンバー個人の振り返りの中でも、「あまり議論という形にならずに意見の発表になってしまった。」というものがあがっていた。

また、「普段はなかなか聞けない3・4年の意見が聞けたのでよかった」というものや「自分は上級生なのにまとめることができなかった」というものがあがっていた。

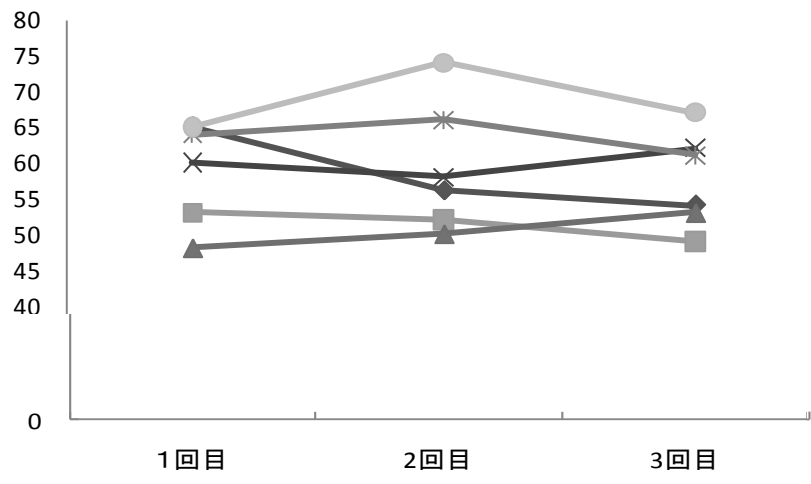


Figure28 Bグループにおける社会的スキル得点の時系列変化

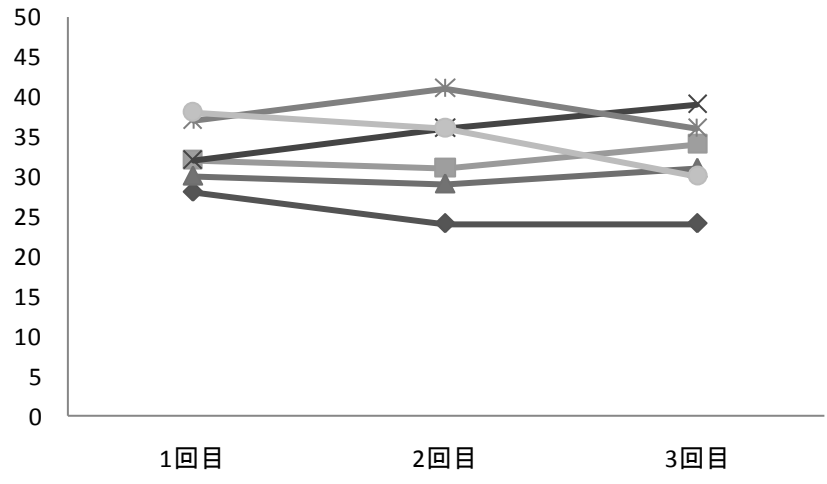


Figure29 Bグループにおける親和傾向の時系列変化

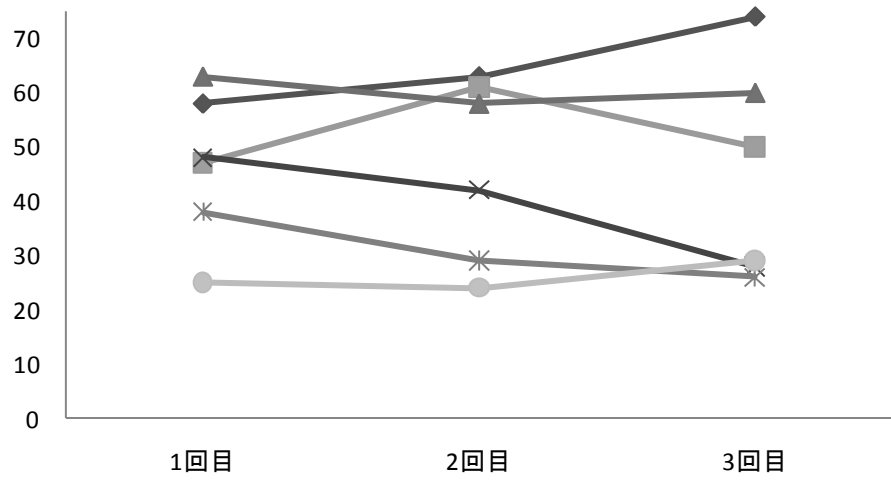


Figure30 Bグループにおける対人的疎外感の時系列変化

・グループ C

構成：2年生5人（男性2人・女性3人）

このグループは1回目測定時の社会的スキル高群3人、低群2人であった。

社会的スキル得点の平均値は1回目 58.5、2回目 59.4、3回目 60.4 であった。このグループにおいては、グループ A、グループ B と比較すると、高群、低群の得点差がはっきりしている。(Figure31)

親和傾向得点の平均値は1回目 38.4、2回目 32.6、3回目 4.8 であった。ほかのグループにおいては、2回目に得点が上昇するメンバーもいるが、このグループにおいては、おらず、今回の協力していただいたみなさま、ありがとうございます。(Figure32)

対人的疎外得点の平均値は1回目 45.4、2回目 54.4、3回目 48.4 であった。1回目から2回目、2回目から3回目までで平均値も下がっている。しかし、大幅な変動はなく、全体的にほとんどゆるやかな動きになっている。(Figure33)

このグループにおいて、授業最終回に議論した協同学習の総括について、①うまくいったと思う点としては、「全員で意見を出し合えた、全員同じ学年だったので対等な立場で話し合いができた」というものがあつた。②うまくいかなかったと思う点としては、「全員で準備ができなかったこと」をあげている。

メンバー個人の振り返りの中でも、「グループのメンバーの意見を聞け、交流できた」ということをあげていた。しかし一方で、「意見の発表」だけにとどまってしまい、議論には発展しなかったという問題点もあげられた。

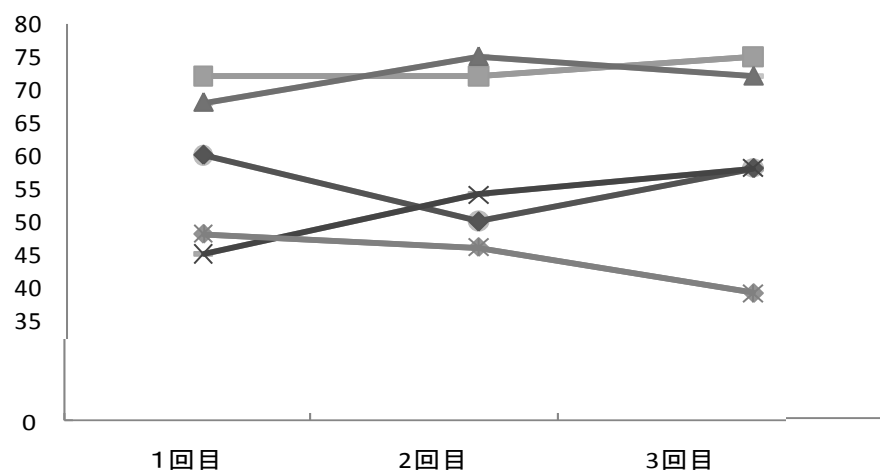


Figure31 Cグループにおける社会的スキル得点の時系列変化

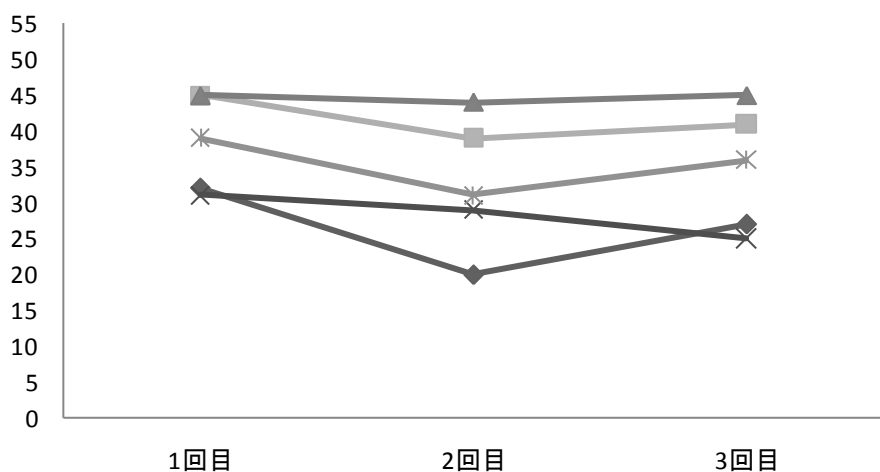


Figure32 Cグループの親和傾向得点の時系列変化

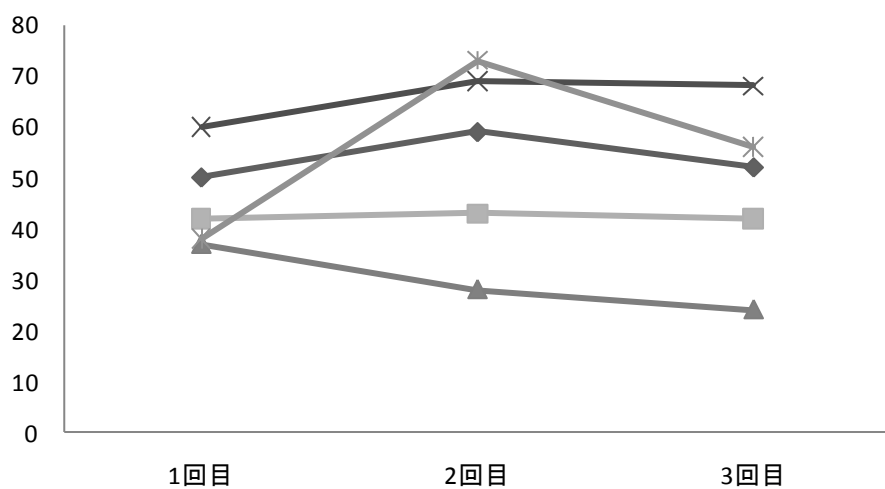


Figure33 Cグループの対人的疎外感の時系列変化

[考察]

本研究では大学の授業で協同学習をおこなっていく上で、各個人の対人的な社会的スキルと集団活動を促進または抑制すると考えられる、親和動機や対人的疎外感、社会的責任目標、シャイネスなどの諸要因が個人のなかでどのように推移していくのかを明らかにすることを目的としている。

大学の授業の受講者を対象として授業の初回・中盤・最終回の3回にわたり質問紙調査を行った。得られたデータをもとに反復測定の一要因分散分析を行い、諸要因の時系列変化を検討した。また、初回調査時（授業初回）の社会的スキル得点で調査対象者を社会的スキル高群・低群に二分し、それぞれの群で社会的スキルをはじめとする諸要因の時系列変化についても検討した。

調査時期ごとに変数同士の関係について検討するために、調査時期ごとに各変数の相関係数を算出した。

さらに、グループでの変化について見るために、特に3つのグループを抽出した。それぞれのグループについて、グループの特徴や授業最終回にグループ内で議論した振り返り内容、個人の振り返り内容の記述の検討と併せて、社会的スキル、親和傾向、対人的疎外感について時系列変化の検討を行った。

1. 本研究における協同学習の実態

本研究では、協同学習の技法を用いている授業を対象とした。この授業においては、受講者は学年に偏りができないように考慮して初対面同士になるように5~6人のグループに分かれ、協同学習を進めていった。

授業最終回に全体を振り返って個人にコメントを記入させた。そこから、いくつかを取り上げて以下に記述する。

この授業は半期14週のうち、初回・最終回を除く12回を4回ずつ、3つのクールで構成された。各クールの構成としては、第1週目には教師と生徒関係における様々な検討課題の提示、第2週目にグループ活動、第3週目にお題についての発表（15分の発表と質疑応答）、第4週目に教員からの総括講義を行った。第3週目のお題の発表に該当している

グループは、授業時間外にも課題について検討を行い、自主的に適宜集まり、発表の準備を進めていた。グループの構成員は学年や所属学科が違うため、「様々な視点から物事を考えられた」というグループがある反面、「時間外に全員が集まらなかった」グループや「上の学年に頼りきってしまった」というグループもあった。

授業中も授業時間外もそれぞれ与えられたテーマについて討論をしていたが、人前で話すのが苦手な学生は、「最初のほうは頭の中で話す内容をまとめてからしか意見を言うことができなかったが、協同学習がすすむにつれて思ったことを的確に述べることができるようになった」としている。協同学習を通し人前で話す練習をして、「初回と比較して対話力が変化した」という学生もいる。この授業の中でコミュニケーションに対して変化があると実感している学生もいた。

さらに、グループで活動をするということで、役割を明確に決めたグループは、「責任感を持って取り組めた」として、協同学習のメリットとして感じている学生もいた。

2. 各変数の時系列変化

協同学習を行っていく上で、円滑な対人コミュニケーションのために必要な要因のひとつとして社会的スキルを取り上げた。また、集団行動の促進をする要因として親和動機を、集団行動を抑制する要因として対人的疎外感、シャイネスを取り上げる。さらに、授業場でグループ活動を進める上で重要な要因として社会的責任目標を取り上げる。

・調査対象者全体

対象者全体で反復測定の一要因分散分析を行った結果、社会的スキルについて1回目と3回目の間で有意に増加していた。調査対象者の社会的スキルはこの授業を通して上がっていた。また、拒否不安について、2回目と3回目の間で有意に減少しており、対人的疎外感について1回目と3回目の間で有意に減少していた。拒否不安・対人的疎外感はコミュニケーションの抑制要因である。グループ活動場でコミュニケーションを取る中で集団全体として相手の話の積極的な傾聴や自分の意見の主張を通して社会的スキルが身に着き、自分の意見を主張する際には相手が積極的な傾聴姿勢をとってくれることで、拒否不

安や対人的疎外感が緩和されたのではないだろうか。

さらにシャイネスについても1回目と3回目の間に有意な差が見られた。授業という回避できない場面においてグループ学習で他者と関わることを余儀なくされた結果、対人場面の経験が増えたことになる。その結果、他者とのコミュニケーションの機会が増え、社会的スキルが身につけていったのだろう。

社会的責任目標とその下位項目である向社会的目標・規範遵守目標については有意な差が見られなかった。今回の調査対象者は大学生であり、小学生・中学生の時期にグループで活動をする経験がすでになされており、社会的責任目標はすでにある程度確立されたものとして個人の中に内在しており、今回の協同学習に影響されて変化することはなかったのだと考えられる。

・社会的スキル高群

社会的スキル高群について、一要因分散分析を行った結果、社会的スキルについて、有意な差は見られなかった。スキル高群については、授業初回の段階ですでに社会的スキルが高かったため、協同学習という場面でももともと持っているスキルでコミュニケーションがとれる。また、スキルを伸ばす余地がスキル低群と比べて少なく、平均値としてはあがっているが、有意な差にはならなかったのだと考えられる。

親和傾向について1回目と3回目の間で有意に下がっていた。また、対人的疎外感について1回目と2回目、1回目と3回目で有意に下がっていた。先行研究では、親和傾向と対人的疎外感には負の相関がある（杉浦,2000）とされていたが、親和傾向も対人的疎外感も下がり、先行研究とは異なる結果となった。対人的疎外感は、「他者から排除されている、或は、他者との間に距離感・違和感を感じ、どうしてもなじめない、溶け込めない」（杉浦,2000）という感情であるので、「拒否に対する不安や恐れ無しに人と一緒にいたい」という親和傾向とは矛盾する。しかし、本研究においては、授業が進むにつれ関係性が構築されることで、親和傾向、つまり相手からの拒否の不安や恐れを抜きに人と親しくなりたいという欲求が充足されてさかっていたのではないだろうか。そのため今回は親和傾向が下がり対人的疎外感も下がったため、親和傾向と対人的疎外感は負の相関関係にならなかったのではないかと考えた。先行研究は、変数間の比較はしているが、時系列変化

について検討したものではなかった。相手と親しくなりたいという欲求が充足された際に、親和傾向は上がるのか、下がるのかという親和傾向の性質について検討する必要がある。

また、社会的責任目標とその下位項目である向社会的目標、規範遵守目標について、有意に下がっていた。社会的責任目標については、1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差、向社会的目標については1回目と3回目で有意な差、規範遵守目標については1回目と2回目、1回目と3回目で有意な差が得られた。すべて、有意に得点が下がっているが、これは、授業の後半になるにつれて、「教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係を持とうとする」(宮下ら,1981)意識が薄くなっていったということだと言える。これは授業場面でありあまり好ましくない傾向であり、社会的スキルが高い集団においては、「対人的に円滑な関係を持とうとする」意識が薄くなるということには矛盾を感じる。授業態度や授業に対する意識について検討できる記述やデータが他に得られなかったため、授業態度や授業に対する意識について検討することを今後の課題としたい。

・社会的スキル低群

社会的スキル低群においては、社会的スキルについて1回目と2回目、1回目と3回目の間で有意に上がっていた。社会的スキル低群においては、半期間協同学習を行っていく中で社会的スキルが身についたのだと言える。

また、拒否不安について、1回目と3回目の間で有意傾向があり、1回目と3回目を見ると下がっていた。社会的スキル高群においては、拒否不安の有意な差は見られなかった。そのため、今回の協同学習場面においては、拒否不安の有意な変化には社会的スキルが影響していると考えられる。初回では社会的スキルが低くても協同学習を行っていくうちに社会的スキルは身につく、それに伴い、うまくコミュニケーションがとれるようになるため、拒否不安は下がって行くと言える。

さらに、全体の分析時と同じようにシャイネスについても1回目と2回目、1回目と3回目で有意にシャイネスが低減していた。相川(1998)ではシャイネスは対人場面の回避を行い、社会的スキルの不足をもたらす原因になるとしているが、協同学習のような回避できない対人場面の設定を行うことで社会的スキルはあがり、それに伴いシャイネスは低下することが示された。

3.社会的スキルが協同学習にもたらす影響について

スキル低群においては協同学習場面で社会的スキルが上がり拒否不安・シャイネスが低下するという結果が得られている。また、社会的スキルの向上・シャイネスの低下により、協同学習をより円滑に行えるようになったという学生の実感も得られた。スキル高群においては親和傾向・対人的疎外感が有意に低下するという結果が得られた。協同学習場面においてスキル低群においては社会的スキルを向上させることにより、学生自身が協同学習の効果を得ることができる。拒否不安や対人的疎外感といったコミュニケーションを抑制すると考えられる要因が下がるため、より積極的にコミュニケーションを取ろうとする。初めは「授業だからやらねばならない」という回避できない場面として苦手意識を持っていても、社会的スキルがあることで、コミュニケーション抑制要因が低下し、うまく関係性を構築して活動ができる。そのため、協同学習場面では、社会的スキルを上げるような働きかけを授業者が行うとより効果が得られるのではないか。

また、協同学習においては技法を用いて学習を進める。そのような明確な方法があることで、「どのように話し合いを行うか」ということについて悩むことなく課題遂行ができる。協同学習がうまくいかなかったという実感を持っている学生が多いグループにおいては話し合いで誰から話し始めたらいいか、上級生の指示を待ってしまい話し合いの場面で失敗をしてしまったようであった。また、同じ学年のみで構成されたグループにおいては、「同じ学年だったため対等に話し合いができた」というコメントがあった。このことから、「どのように話し合いを行うか」について、あらかじめ明確な方法の提示を行い、学年が違うなどの理由で気遣いをしたり、発言を躊躇することのないように対等な立場で話し合いをしていくことで、コミュニケーションの抑制要因である対人的疎外感や拒否不安が緩和されるのではないだろうか。

4.今後の課題

本研究において、社会的スキルを上げるような働きかけを授業者・調査者側からは行わなかった。さらに授業時間外に集まる時間があるなど、グループごとに関わり方に違いが生じ、社会的スキルの変化の大きさにも差ができてしまった。そのため、まず社会的スキ

ルをある程度一定に変化させるための働きかけを行うことが必要である。

また、そのほかの変数についても、同様のことが言える。本研究においては時系列変化過程と個人の自由記述から、協同学習の効果であると判断した。しかし時期が3ヵ月にわたっていたこと、上でも述べたグループごとの違いなどから生じる、変数に影響を与える他の要因を排除しきれなかった。そのため、今後の課題としては、授業者もしくは調査者が社会的スキルを上げるような働きかけを行い、その他の変数についても、影響を与える可能性のある要因を最大限に排除することが必要である。

さらに、本研究においては、授業外の友人関係などの場面における検討していない。今回協同学習場面において社会的スキル低群においては社会的スキルの向上がみられ、拒否不安・シャイネスについても有意な変化が得られた。社会的スキル高群においては親和傾向・疎外感に有意な変化がみられたが、これが協同学習場面という限定的な場面でのみの効果であるのか、ということについて触れる必要がある。

[引用文献]

- 相川 充 (1998). シャイネスの低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討
東京学芸大学紀要 49(1),39-49
- 相川 充 (2000). シャイネスの低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関するケース研究
東京学芸大学紀要 51(1),49-59
- 相川 充 (2009). 新版 人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学— サイエンス
- 相川充・藤田正美・田中健吾 (2007). ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連：脆弱性モデルの再検討 社会心理学研究 23(1), 95-103
- 出口 拓彦・相川 充・遠山 孝司・杉江 修二(2006). 児童・生徒の社会的責任目標と学級適応感・学習動機の関連 パーソナリティ研究 15(1), 48-51
- エリザベス=バークレー, パトリシア=クロス, クレア=メジャー (2009). 協同学習の技法 安永悟監訳 ナカニシヤ出版 p.5
- 宮下 一博・小林 利宣 (1981). 青年期における「疎外感」の発達と適応との関係 教育心理学研究 29(4), 297-305
- 中谷 素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究 44(4), 389-399
- 坂本安・高橋靖恵 (2006 D-2 疎外感と友人関係に関する研究：心理的距離の視点から(研究発表 D) 日本青年心理学会大会発表論文集 (14), 48-49
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達的变化— 教育心理学研究 48(3), 352-360

[謝辞]

卒業論文執筆にあたり、多くの方々からご協力・ご支援をいただきました。

研究を進めていくにあたって、松浦均先生には研究テーマについての検討から質問紙の作成、論文の添削まで、熱心に指導してくださり、お世話になりました。授業内の大切な時間を私の研究の調査のための時間として割いていただいたり、どうしたらいいのか分からず迷っているときにはアドバイスをいただいたり、行き詰っているときには気にかけていただいたりと、先生からの援助があったから今回提出ができたと思っております。本当にありがとうございました。

また、調査に協力していただいた 57 名の学生のみなさま、質問紙に回答していただきありがとうございました。

教育心理学教室の赤木和重先生、中西良文先生、南学先生をはじめ学校教育講座の先生方には、たくさんのアドバイスや励ましのお言葉をいただき感謝しております。

松浦研究室の同期の青智子さん、野呂幸さんは、研究や執筆が進まず落ち込んでいるときにも励ましの言葉をかけてくれたり、細かいところまでチェックしてアドバイスをいただきありがとうございました。2 人からの精神的な支えがなければここまで来れなかったと思っています。私は 2 人と同じ研究室で本当によかったと思っています。

また、松浦研究室の先輩方や後輩にも、相談に乗っていただきました。人間発達科学コース・学校教育コースの 59 期のみなさんにも支えられ、励ましていただきました。また、ここで挙げた人たち以外にも本当にたくさん方のご協力・ご支援をいただきました。

いつでも温かく支えてくれる先生方や仲間たち、周りの方々と出会えてよかったと思います。

本当にありがとうございました。

平成 23 年 1 月 20 日

[資料]

※VIは本研究では分析対象としていない

授業「教師と生徒の心理2」に関するアンケート

この調査は、この授業を履修した学生さんたちのグループ学習的な授業展開におけるグループ内の対人関係や人間関係、あるいは対人相互のコミュニケーションの状況がどのように変わっていくか調べようとするものです。いわゆる心理学的な見地からの検討になりますので、皆さんがたとえば人間関係に関してどのように考えているかといったことについてお聞きするものです。

この調査は、今後複数回実施する予定です。つきましては、各回の回答結果を照合することになりますので、大変恐縮ですが、学籍番号をお書きくださいますようお願いいたします。

しかし、この調査で得られた回答は、すべて統計的に処理され、回答結果は平均値や標準偏差といった統計値で分析しますので、個人的に誰がどのように回答していたかを見ようとするものではありません。また、授業の成績評価とも一切関係はありません。

正しい答えや望ましい回答はありませんので、深く考えずに思うままにお答えください。また、記入漏れがあるとデータが使用できなくなってしまうので、記入漏れのないようにお願いします。

お手数ですが、本授業の在り方をよりよいものにしていくためのデータ収集ですので、どうぞご理解の上、ご協力をお願いいたします。

なお、この調査におけるデータは、研究データとしても使用（関連学会等にて研究発表の予定あり）させていただきますことをどうぞご了承ください。

本調査に関する疑問や感想などがございましたら、下記までご連絡ください。

2010年4月

実施責任者 松浦均（授業担当者）

学年 _____

学籍番号 _____

性別（ 男 ・ 女 ）

※表紙を含め7ページあります。ご確認をお願いします。

I 以下の質問が自分にどれくらいあてはまるかを考えて答えてください。

「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」のうち最も近いものに○をつけてください。

あては まら ない	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	や や あ て は ま る	あ て は ま る
-----------------	--	---	---------------------------------	-----------------------

1.仲間から浮いているように見られたくない・・・	1	2	3	4	5
2.どんな時でも相手の機嫌を損ねたくない・・・	1	2	3	4	5
3.できるだけ敵は作りたくない・・・	1	2	3	4	5
4.友人と対立しないように注意している・・・	1	2	3	4	5
5.誰からも嫌われたくない・・・	1	2	3	4	5
6.みんなと違うことはしたくない・・・	1	2	3	4	5
7.仲間外れにされたくない・・・	1	2	3	4	5
8.一人であることで変わった人と思われたくない・・・	1	2	3	4	5
9.一人ぼっちでいたくない・・・	1	2	3	4	5
10.人とつきあうのが好きだ・・・	1	2	3	4	5
11.友人とは本音で話せる関係でいたい・・・	1	2	3	4	5
12.友人には自分の考えていることを伝えたい・・・	1	2	3	4	5
13.人と深く知り合いたい・・・	1	2	3	4	5
14.友人と喜びや悲しみを共有したい・・・	1	2	3	4	5
15.知り合いが増えるのが楽しい・・・	1	2	3	4	5
16.できるだけ多くの友人を作りたい・・・	1	2	3	4	5
17.友人と非常に親密になりたい・・・	1	2	3	4	5
18.一人であるよりも人と一緒にいたい・・・	1	2	3	4	5

II 以下の質問について自分にどれくらいあてはまるか答えてください

「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」のうち最も近いものに○をつけてください。

あては まら ない	あ ま り あ て は ま ら ない	ど ち ら と も い え ない	や や あ て は ま る	あ て は ま る
-----------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	-----------------------

1.自分の居場所がないように感じる	1	2	3	4	5
2.私は一人ぼっちであると感じることがよくある	1	2	3	4	5
3.何かに縛られ自由に動けないようだ	1	2	3	4	5
4.本当の自分を理解されているように感じる	1	2	3	4	5
5.何かに追いつめられているような感じをよく持つ	1	2	3	4	5
6.うちとけて話ができる人はほとんどいないように感じる	1	2	3	4	5
7.私には本当に理解しあえる人はほとんどいないように思う	1	2	3	4	5
8.自分は優しい人々に囲まれて決して一人ではないと思う	1	2	3	4	5
9.みんなが冷たい目で私を見ているようだ	1	2	3	4	5
10.何かにせきたてられて生きている感じがする	1	2	3	4	5
11.何か言っても無視されることが多いようだ	1	2	3	4	5
12.あるがままの自分を出せない	1	2	3	4	5
13.私の毎日は実にのびのびしているように思う	1	2	3	4	5
14.私を認めてくれる人はいないようだ	1	2	3	4	5
15.毎日が緊張の連続で息苦しさを感ずることもある	1	2	3	4	5
16.他人に気兼ねして自分のやりたいことができない	1	2	3	4	5
17.私は他人からあまり信頼されていないようだ	1	2	3	4	5
18.みんないつも温かい心で私を迎え入れてくれるように思う	1	2	3	4	5
19.自分がしたくないことをさせられているとよく感じる	1	2	3	4	5
20.わけもなく疲労を感じる事がしばしばある	1	2	3	4	5
21.悩み等を話せる友人がいない	1	2	3	4	5

Ⅲ 以下の質問について自分にどれくらいあてはまるか答えてください

「1いつもそうでない」から「5いつもそうだ」のうち最も近いものに○をつけてください。

いつも そう でない	た い て い そ う で ない	ど ち ら と も い え ない	た い て い そ う だ	い つ も そ う だ
------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	----------------------------

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.他人と話していて、あまり会話が途切れないほうだ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.他人にやってもらいたいことをうまく指示することができる . . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.他人を上手く助けることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.相手が怒っているときに上手くなだめることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.知らない人とでもすぐに会話を始めることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.まわりの人たちとの間でトラブルが起きてても、
それを上手く処理することができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.怖さや恐ろしさを感じた時に、上手く処理することができる . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.気まずいことがあった相手と上手く和解できる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.仕事をするときに、何をどうやったらよいか決めることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.他人が話しているときに、気軽に参加できる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.相手から非難されたときに、それを上手く片づけることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.仕事の上で、どこに問題があるか、すぐに見つけることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.自分の感情や気持ちを素直に表現できる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.あちこちから矛盾した話が伝わってきても、上手く処理できる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.初対面の人に自己紹介が上手にできる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.何か失敗したときにすぐに謝ることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.まわりの人たちが自分とは違った考えをもっている、
上手くやっっていける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じない | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV 以下の質問について自分にどれくらいあてはまるか答えてください

「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」のうち最も近いものに○をつけてください。

あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる
---------	------------	-----------	---------	-------

- | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|---|
| 1.グループ内で落ち込んでいる人がいたら、なぐさめたり
はげましたりしようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.グループ内で体調が悪い人がいたらその人のために
何かできないかと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.グループ内の人が何かに困っていたら、
手助けしようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.グループ内で、授業資料等を忘れた人には自分のものを
貸してあげようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.討論の課題で、考えがわからない人がいたら、
その課題と一緒に考え手助けをしようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.内容理解が進まない人がいたら、教えてあげようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.グループ内の友人から何かを頼まれたら、
それをやってあげようと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.授業中は私語を慎もうと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.授業中に疲れてきても、授業の終わりまでは
きちんと授業に取り組むようにする | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.面倒だと思う時も、課題をやらなければならないときには、
それをきちんとやるようにする | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.授業中はほかの人の迷惑や邪魔にならないようにする | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.課題をやらずに授業に出てもいい、と思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.授業時間内のグループ活動中に、友人とおしゃべりしてもいいと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.グループで決められた自分の担当や役割をちゃんとやるようにする | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.グループ内の他人の悪口を言わないように気をつけている | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.授業での決まりやルールは、少しくらいなら守らなくてもよいと思う | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

V 以下の質問について自分にどれくらいあてはまるか答えてください

「1あてはまらない」から「5あてはまる」のうち最も近いものに○をつけてください。

あては まら ない	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	や あ て は ま る	あ て は ま る
-----------------	--	---	----------------------------	-----------------------

1.新しい友人がすぐにできる	1	2	3	4	5
2.人がいるところでは気おくれしてしまう	1	2	3	4	5
3.引っ込み思案だ	1	2	3	4	5
4.人の集まる場所ではいつも後ろのほうに引っこんでいる	1	2	3	4	5
5.人と広くつきあうのが好きだ	1	2	3	4	5
6.他人の前では気が散って考えがまとまらない	1	2	3	4	5
7.内気である	1	2	3	4	5
8.誰とでもよく話す	1	2	3	4	5
9.自分から進んで友人を作ることは少ない	1	2	3	4	5
10.はにかみやである	1	2	3	4	5
11.初めての場面でもすぐにうちとけてしまう	1	2	3	4	5
12.人前に出ると、気が動転してしまう	1	2	3	4	5
13.自分から話し始めるほうである	1	2	3	4	5
14.人目に立つようなことは好まない	1	2	3	4	5
15.知らない人とでも平気で話ができる	1	2	3	4	5
16.人前で話すのは気が引ける	1	2	3	4	5

VI 授業に関する以下の質問について自分にどれくらいあてはまるか教えてください

「0 全くあてはまらない」から「4 全くあてはまる」のうち最も近いものに○をつけてください。

	全くあてはまらない	少しあてはまる	まああてはまる	だいたいあてはまる	全くあてはまる
1.この授業は意欲的に取り組む	0	1	2	3	4
2.この授業の内容に興味関心がある	0	1	2	3	4
3.この授業の課題をきちんとやろうと思う	0	1	2	3	4
4.この授業は教師になるためには必要である	0	1	2	3	4
5.この授業は自分の将来に役に立つと思う	0	1	2	3	4
6.グループ学習（協同学習）に興味がある	0	1	2	3	4
7.グループ学習はやりやすいと思う	0	1	2	3	4
8.グループ学習は効果があると思う	0	1	2	3	4
9.グループメンバー間の議論は楽しいと思う	0	1	2	3	4
10.グループメンバーとは仲良くしたい	0	1	2	3	4
11.将来は教師になるつもりである	0	1	2	3	4
12.この授業でコミュニケーション力を向上させたい	0	1	2	3	4
13.この授業で考える力を向上させたい	0	1	2	3	4
14.この授業で感じる力を向上させたい	0	1	2	3	4
15.この授業で生きる力を向上させたい	0	1	2	3	4

以上で終わりです。ご協力ありがとうございました。

回答項目の読み飛ばし、つけ忘れがないか、もう一度確かめてください。